

# Enseñar con el cómic. Dinámicas transversales y específicas del aula

Álvaro M. Pons Moreno  
Noelia Ibarra Rius  
Coords.

*Dykinson, S.L.*



**ENSEÑAR CON EL CÓMIC:  
DINÁMICAS TRANSVERSALES Y  
ESPECÍFICAS DEL AULA**



---

ENSEÑAR CON EL CÓMIC:  
DINÁMICAS TRANSVERSALES Y  
ESPECÍFICAS DEL AULA

---

Coords.

ÁLVARO M. PONS MORENO  
NOELIA IBARRA RIUS

*Dykinson, S.L.*

2023

ENSEÑAR CON EL CÓMIC: DINÁMICAS TRANSVERSALES Y  
ESPECÍFICAS DEL AULA

© de los textos: los autores

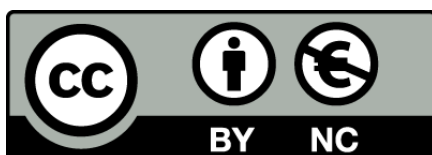
© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2023

1ª edición, 2023

ISBN: 978-84-1170-887-6

DOI: 10.14679/2796



**Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual (by-nc-sa)**

*Esta licencia no permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas.  
Además, la distribución de estas obras derivadas  
se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original*

Este volumen ha recibido subvención de la Conselleria de Innovación, Universidades, Ciencia y Sociedad Digital en el marco del Programa para la promoción de la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación en la Comunitat Valenciana, con la referencia CIAORG/2021/94.

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables

## ÍNDICE

---

PRÓLOGO.....	9
ÁLVARO M. PONS MORENO	
NOELIA IBARRA RIUS	

### SECCION 1

#### EL CÓMIC Y LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

CAPÍTULO 1. APRENENTATGE I DIVULGACIÓ DE LA LLENGUA I LA CULTURA EN LA REVISTA XIULIT .....	15
ANNA I. MONTESINOS LÓPEZ	

CAPÍTULO 2. UNA PROPOSTA DIDÀCTICA PER AL CÒMIC POMPEU FABRA. L'AVENTURA DE LA LLENGUA .....	27
EMILI SAMPER PRUNERA	

CAPÍTULO 3. EL CÓMIC COMO ELEMENTO DE INTERPRETACIÓN Y DIFUSIÓN DE LA LITERATURA CLÁSICA UNIVERSAL: UN PROYECTO DE FORMACIÓN LECTORA Y LITERARIA EN LA ESO.....	47
DOMINIKA FAJKIŠOVÁ	
JOSEP BALLESTER-ROCA	

CAPÍTULO 4. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA SINTAXIS A TRAVÉS DEL CÓMIC EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.....	71
JAVIER MORA GARCÍA	

CAPÍTULO 5. PROJECTE D'ELABORACIÓ EN EQUIP D'UN CÒMIC EN L'AULA DE LLENGUA ESTRANGERA .....	86
JORDI RODRIGO PONS	

CAPÍTULO 6. EL CÓMIC JAPONÉS EN LA FORMACIÓN LITERARIA DEL PROFESORADO: ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA EN EL AULA	
--	--

DE MAGISTERIO .....	107
JERÓNIMO MÉNDEZ	
FRANCESC RODRIGO	

CAPÍTULO 7. EL CÓMIC ALEMÁN DE RALF KÖNIG: CULTUREMAS Y HUMOREMAS EN EL AULA DE TRADUCCIÓN .....	118
HANG FERRER MORA	

CAPÍTULO 8. PERSPECTIVA, INTERMEDIALIDAD Y CONOCIMIENTO DEL MUNDO EN EL DESARROLLO DE LA(S) COMPETENCIA(S) DISCURSIVAS A TRAVÉS DEL CÓMIC .....	132
AGUSTÍN CORTÍ	

CAPÍTULO 9. LA ADAPTACIÓN DE LOS CLÁSICOS LITERARIOS AL CÓMIC: LA VIDA ES SUEÑO .....	149
MOISÉS R. CASTILLO	
CARMEN MORENO NUÑO	

## SECCION II

### EL CÓMIC Y LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

CAPÍTULO 10. EL CÓMIC COMO OBJETO DE ESTUDIO HISTÓRICO: TRADUCCIONES CENSURADAS EN BRAVO Y GRAN PULGARCITO BAJO EL FRANQUISMO.....	169
NICOLÁS MARTÍNEZ	

CAPÍTULO 11. PERSPECTIVAS SOBRE EL MURO DE BERLÍN Y LA RDA A PARTIR DEL CÓMIC SPIROU IN BERLIN EN LA CLASE DE ALEMÁN COMO L2 .....	182
JULIANE FEHLING	

CAPÍTULO 12. TREBALLANT ELS CÒMICS DES DE LA SOCIOLOGIA: L'EXPERIÈNCIA SOCIOCÒMIC .....	197
JORDI GINER MONFORT	

SECCION III  
EL CÓMIC Y LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES

CAPÍTULO 13. COMICS AS MULTIMODAL LEARNING TOOLS: A  
PEDAGOGICAL PROPOSAL TO DISCUSS “CLIMATE ACTION”.....215  
SERGIO RUIZ PÉREZ

CAPÍTULO 14. EL CÓMIC Y LA ENSEÑANZA DE LAS  
MATEMÁTICAS.....228  
FRANCISCO SÁEZ DE ADANA

CAPÍTULO 15. EL CÓMIC COMO RECURSO EN LA DIDÁCTICA DE LAS  
CIENCIAS NATURALES ..... 242  
SERGIO FUENTES ANTÓN



## PRÓLOGO

---

ÁLVARO M. PONS MORENO  
NOELIA IBARRA RIUS  
*Universitat de València*

El creciente interés académico por las posibilidades educativas del cómic en el aula ha sido respondido con un desarrollo constante de nuevas propuestas metodológicas que demuestran que la implicación y motivación por parte del estudiante ante el uso de la historieta como herramienta pedagógica es una realidad con múltiples ventajas, que aprovechan al máximo la versatilidad formal y de contenidos, así como la fundamental conexión de la narrativa gráfica con la escrita de los tebeos, para establecerse como elemento clave ante los retos que supone la necesaria inclusión de nuevas metodologías activas en el aula. Los docentes encuentran en el cómic un instrumento que desde su naturaleza multimodal puede ser utilizado desde diferentes perspectivas en un proceso de aprendizaje que puede contemplar una transversalidad inherente a las nuevas propuestas innovadoras, fomentando tanto el pensamiento crítico como la creatividad.

El presente monográfico *Enseñar con el cómic: dinámicas transversales y específicas del aula* presenta quince trabajos que exploran el rico y variado abanico de posibilidades del cómic dentro del aula. El volumen se estructura en torno a tres grandes secciones, en las que se pueden encontrar experiencias y planteamientos innovadores de utilización de la historieta como recurso metodológico de gran eficacia en la enseñanza, firmadas por investigadores y docentes procedentes de universidades europeas y americanas.

En la primera sección, *El cómic y la didáctica de la lengua y la literatura*, se enmarcan nueve trabajos que analizan las posibilidades del cómic para la enseñanza de las lenguas, tanto de primeras como de segundas lenguas. Anna I. Montesinos (Universitat Politècnica de València) analiza las posibilidades en el aprendizaje de la lengua a partir de la revista infanto-juvenil *XIulit*, publicada de 2015 a 2019 en la Comunitat Valenciana. Emili Samper (Universitat Rovira i Virgili) se centra en el desarrollo de una propuesta didáctica de apoyo en la enseñanza del catalán a partir del cómic Pompeu Fabra. *L'Aventura de la lengua*. Dentro del ámbito de la formación lectora y literaria en la enseñanza secundaria, Dominika Fajkišová y Josep Ballester (Universitat de València), diseñan proyecto de interpretación de obras clásicas de la literatura a través del cómic. Más allá de la formación lectora, el cómic se revela como una interesante herramienta para el estudio de otros apartados de la enseñanza de la lengua, como demuestra Javier Mora (Universidad de Valladolid) en su propuesta para

usar el cómic para el aprendizaje de la sintaxis en enseñanza secundaria. Este tipo de propuestas son validadas con experiencias prácticas en el aula, como podemos ver en el trabajo de Jordi Rodrigo (IES Carrús), que trabaja la realización en grupo de cómics dentro de propuestas activas de aprendizaje basado en tareas y aprendizaje integrado, que además inciden en el estímulo de la creatividad. No solo se pueden aplicar en los ámbitos de educación primaria o secundaria, sino que se pueden trasladar perfectamente a las aulas universitarias, aprovechando además el interés por el cómic japonés, el manga, que demuestra el alumnado: Jeroni Méndez y Francesc Rodrigo (Universitat de València) ofrecen los resultados de su experiencia en la formación literaria del futuro maestro a través del cómic de Jiro Taniguchi, Tomoji. En la enseñanza de L2, el cómic aporta elementos de gran valor por su potencial multimodal y las relaciones verbo icónicas que se derivan. Hang Ferrer (Instituto Universitario de Lenguas Modernas Aplicadas) incide en este aspecto en la enseñanza de traducción de lengua alemana con la importancia de los *culturemas* y *humoremas* de los cómics de Ralf König. Sin duda, todos estos potenciales expuestos permiten el desarrollo de competencias discursivas que rebasan el ámbito literario para hacer uso de la intermedialidad que propone el cómic. Por último, Moisés R. Castillo y Carmen Moreno (University of Kentucky) analizan las posibilidades del uso de adaptaciones de obras clásicas a partir de la versión en cómic de *La vida es sueño*, de Calderón de la Barca.

A continuación, la segunda sección, *El cómic y la didáctica de las ciencias sociales*, se compone de tres trabajos mediante los que apreciamos el uso del cómic en ámbitos tan diversos como la Historia y la Sociología. Así, Nicolas Martínez (Cardiff University) utiliza el cómic como objeto de estudio histórico centrándose en la censura aplicada a diversas series europeas publicadas en revistas infantiles y juveniles durante el franquismo. Por su parte, Juliane Fehlig (Universitat de València) estudia las posibilidades de uso del cómic para analizar un momento histórico contemporáneo, el muro de Berlín y la RDA, desde un clásico del cómic belga, Spirou, en las aulas de enseñanza de alemán. Desde una perspectiva más amplia de intervención en la enseñanza universitaria, Jordi Giner describe la experiencia Sociocómico, un evento transversal de innovación docente dedicado a la divulgación y estudio de la sociología desde el cómic que aprovecha exposiciones, charlas y debates con autores para alcanzar sus resultados.

Finalmente, la última sección, *El cómic y la didáctica de las ciencias experimentales*, examina las posibilidades del cómic en los ámbitos de la enseñanza STEM y demuestra su eficacia a través de diferentes aportaciones. Dentro de la indudable preocupación actual alrededor del cambio climático, Sergio Ruiz (Universidad Isabel I) propone el uso del cómic como una herramienta pedagógica multimodal que puede aprovechar el espacio de aprendizaje de las aulas de L2 para introducir de forma transversal conceptos científicos con cómics que

abordan este problema desde los planteamientos de los ODS. Por último, Francisco Sáez de Adana (Universidad de Alcalá de Henares), desarrolla el uso del cómic para la enseñanza en el ámbito científico, en particular de las matemáticas, con diferentes propuestas que van desde las obras dedicadas a historia de la disciplina a las guías más cercanas al libro de texto desde el lenguaje del cómic, pasando por los superhéroes.

En síntesis, podemos afirmar que los diferentes trabajos del volumen coinciden en apostar por el enorme potencial didáctico del cómic a través de propuestas específicas de investigación e innovación que no se limitan a un área, materia o nivel, por lo que puede resultar de utilidad no solo a investigadores del ámbito, sino a docentes de diferentes etapas educativas, como también mediadores e interesados en las posibilidades pedagógicas de la historieta y su inclusión en las aulas. Por este motivo, esta monografía pretende ofrecer su granito de arena a las inmensas posibilidades educativas del cómic, paralelas a su importancia tanto artística como cultural, a través del enriquecedor panorama de opciones esbozado por parte de destacadas firmas como las aquí reunidas.



SECCIÓN I

EL CÓMIC Y LA DIDÁCTICA DE LA  
LENGUA Y LA LITERATURA

---



# APRENTATGE I DIVULGACIÓ DE LA LLENGUA I LA CULTURA EN LA REVISTA *XIULIT*

---

ANNA I. MONTESINOS LÓPEZ  
*Universitat Politècnica de València*

## 1. INTRODUCCIÓ

L'any 2015 va sorgir *Xiulit*, una revista de còmic infantil en l'àmbit valencià. La publicació d'una revista infantil de còmic en llengua catalana en plena època de transformació mundial, en la qual les llengües minoritzades han lluitat per sobreviure i, a més a més, tractant-se d'una llengua desenvolupada en un context poc afavoridor, lingüísticament parlant, com és el País Valencià, ha estat una proesa que ha portat una certa normalitat als més joves, ja que han pogut llegir les aventures i les historietes d'artistes internacionals en la llengua pròpia. Quant a l'ús social de la llengua, l'Institut d'Estudis Catalans remarca que durant anys s'han imposat polítiques que han assestat uns cops duríssims a la llengua catalana, cosa que ha condicionat enormement el desenvolupament del català com a llengua de cultura i hi han impedit l'accés normal de la població (IEC, 2004).

Això no obstant, la revista *Xiulit* s'ha publicat entre els anys 2015 i 2019, la qual va entrar a les biblioteques públiques valencianes i a les escoles, gràcies al suport institucional. En aquest sentit, Xavi Serra (en Iborra, 2020) apuntava que l'absència total d'ajudes públiques, l'escassetat d'obra original i la dificultat de rendibilitzar les traduccions fan que la quota editorial del còmic en català no arribe al 5%. Així mateix, Óscar Valiente (en Iborra, 2020), director general de Norma Editorial, assenyala que el català és l'assignatura pendent del còmic.

Per tot això, la revista electrònica Verlanga va considerar el naixement de la revista *Xiulit* com un triple salt mortal pel fet de traure al mercat una revista mensual en paper, per a xiquets i xiquetes i en valencià.

Fet i fet, aquest estudi analitza, principalment, dos dels trets més definitoris de la revista de còmic *Xiulit*, la qual va ser publicada entre els anys 2015 i 2019. Per una banda, un dels plantejaments globals de la revista és la popularització, recuperació i normativització de la llengua catalana al País Valencià entre els més menuts; i, d'una altra banda, un altre plantejament que suposa la recuperació i divulgació de la cultura entesa en tota la seua magnitud de l'àmbit valencià, això és, la cultura geogràfica, natural, històrica, culinària, etc.

## 2. METODOLOGIA

Atés que la revista *Xiulit* es pot trobar a les biblioteques públiques valencianes i en molts centres educatius, ens plantegem l'ús didàctic de la revista tant en contextos educatius reglats com no reglats. A més a més, amb l'objectiu de facilitar aquesta tasca, considerem que cal descriure l'objecte d'estudi, així com l'anàlisi d'aquest. En aquest apartat, tractem, en primer lloc, l'aprenentatge de la llengua amb els còmics, i, en segon lloc, el mètode d'estudi portat a terme i, en últim lloc, realitzem una descripció de l'objecte d'estudi abans d'emprendre els resultats de l'anàlisi.

### 2.1. APRENENTATGE DE LA LLENGUA MITJANÇANT LA LECTURA I L'ÚS DIDÀCTIC DELS CÒMICS

D'entrada, és ben conegut l'ampli consens dels avantatges que suposa la lectura de còmic infantil i de joves. En les persones més joves, el còmic esdevé una eina de lectura molt adequada i motivadora, per això, afavoreix la formació de lectors en l'ensenyament primari (Chacón, 2015), com ocorre amb la major part de les persones destinatàries de la revista *Xiulit*. Així mateix, l'adquisició de la competència narrativa es veu en gran manera adquirida gràcies a l'ús del còmic en les aules d'educació primària (Segovia, 2012). D'altra banda, els còmics faciliten una lectura atractiva i una font motivadora, motius pels quals cal parar atenció en el foment de la lectura de còmics en l'ensenyament de les llengües en l'educació primària (Paré i Soto-Pallarés, 2017).

L'ús del còmic augmenta els coneixements lingüístics i els espais de publicació generen una major autoestima en l'estudiantat, a més de millorar-ne els processos de lectura (Perelli i Stryer, 2012). Així, seguint Cuadrado i altres (1999), el còmic portat a l'aula compleix amb les característiques següents que el fan especialment vàlid com a recurs motivador: És més fàcil de comprendre que els textos; agrada tant al professorat com a l'alumnat; és divertit; provoca, atrau, impacta i fomenta la creativitat; afavoreix la dinàmica de classe; etc. Per tot això, l'ús del còmic a l'aula esdevé una eina fonamental (Barrero, 2009; Guzmán, 2011).

En el cas que ens ocupa, a l'àmbit valencià i en general de la llengua catalana, el model de llengua que empen les persones adolescents és ple de castellanismes (Santamaria, 2010: 88) i l'ús de la llengua normativitzada i estàndard en la revista *Xiulit* contribueix a l'aprenentatge de les formes lingüístiques pròpies i així pal·liar la inclusió dels barbarismes en la llengua pròpia.

Comptat i debatut, el còmic és una eina lingüística i cultural, entre altres, de primer ordre per assolir habilitats lingüístiques, com ara l'adquisició de la comprensió lectora o del vocabulari d'una llengua de forma atractiva.

## 2.2. MÈTODE D'ANÀLISI

Així, d'antuvi, n'ha calgut la lectura dels 41 números editats i establir la classificació de les historietes segons els gèneres i els artistes. A més a més, hem dut a cap un corpus amb les dades lingüístiques i culturals a fi d'elaborar una catalogació dels dos aspectes esmentats.

D'una banda, hem recopilat el corpus lingüístic, referit als aspectes relacionats amb la llengua emprada per comunicar-se amb els més menuts, així els que tenen a veure amb la recuperació de la llengua. D'altra banda, hem realitzat el corpus cultural, en el qual hem recollit els temes i els aspectes culturals que hi ha en la revista. Finalment, exposem la interpretació dels resultats, la qual ens ha permès fer una proposta lingüística per al treball textual del còmic infantil i juvenil i per al seu ús didàctic.

## 2.3. DESCRIPCIÓ DE L'OBJECTE D'ESTUDI

Abans d'encetar-ne els resultats, proposem una descripció de l'objecte d'estudi, el qual té la funció de contextualitzar les dades i les conclusions fruit de la present anàlisi.

La paraula *xiulit* que dona lloc al títol de la revista evoca en qualsevol persona que el llig el so produït en xiular i que ens fa girar per atendre alguna cosa, ens avisa que ja està ací. En els números 1 i 2, el títol porta associada l'expressió "la nova revista", mentre que en el número 3 apareix "llegir és divertit". Per tant, la revista pretén fer divertida la lectura i avisa els lectors per atraure'ls-hi. En aquest sentit, aquests subtítols tenen una funció d'ancoratge, el qual genera les expectatives de la lectura. En el número 4, l'expressió que acompanya el títol és "xiulit.com", la qual cosa, d'una banda, remet a una pàgina web on poder veure informació de la revista i d'una altra, genera una sensació de modernitat electrònica que contrasta amb la publicació en format paper.

Les portades compleixen la funció de l'exordi de la retòrica clàssica, ja que mitjançant aquesta prepara l'esperit de l'oient per a seguir la resta del discurs, és a dir, pretén guanyar-se la voluntat dels lectors.

Les portades tenen la propietat de lligar la lectura de la portada amb la ficció de les historietes que hi recull, així com la realitat social i cultural, quan informa de les estacions, les festes, etc. que hi ha en aquell moment de la publicació.

En la revista, pel que fa al contingut, hi ha tant ficció com no-ficció, també hi ha producció pròpia i producció traduïda de sèries europees. Dins de les primeres, la ficció de producció pròpia, trobem tant gènere d'humor, com d'aventures i d'altres de tipus cultural i d'arrelament al territori. Així, a continuació, en veiem algun:

Humor:

*El Cau*. Gonçal Beneyto (núm. 14-41)

*Siniamon*. Toni Benages (núm. 16-32)

*Raboseta i Rabosot*. Miguel Calatayud (núm. 6,8,17,28,39)

*Agents de la historieta.* Pedro Cifuentes (núm. 30-41)

Aventures:

*Un vas ple d'històries.* Gerard Miquel (núm. 31-33)

*El barranc dels caçadors.* Sergio Melià (núm. 39-41)

*El sortilegi del genet iber.* Jordi Peidro (núm. 20-32)

*La tribu de Kelkabe.* Calo (núm. 26-31)

Cultura i arrels:

*Costums valencians.* Mique Beltran (núm. 28, 33-41)

*Contes i llegendes.* Pablo Herranz-Jordi Peidro (núm. 1-15)

*Diumenge al museu.* Paco Roca (núm. 1)

*Carles Salvador. El bon mestre.* Sergio Melià (núm. 8)

*Isabel de Villena.* Francisco Ruizge (núm. 16)

*El rat penat i el rei.* Pablo Herranz-Francisco Ruizge (núm. 6)

*Jaume I, Miguel Á. Giner Bou (guió i color)/Cristina Durán (dibuix) (núm. 39)*

Altres títols que hi destaquen són:

*Quants crancs hi pot trobar el bus?* Núria Tamarit (núm. 4)

*L'extinció dels dinosaures i el pas del temps.* Max (núm. 17)

*Lluna i Xiu "Ferralla espacial".* Lydia Sánchez (núm. 11)

*Anem a la platja.* Francisco Ruizge (núm. 11)

*Hort escolar pas a pas,* Alexis Aldegue (núm. 18)

*Nouvelle Cuisine,* Àngel Sánchez (núm. 20)

*L'art amanseix les feres,* Àngel Sánchez (núm. 21)

*L'estació,* Pablo Broseta (núm. 22)

*Els mosquits,* Núria Tamarit (núm. 26)

*El joc de la mort,* Ferro (núm. 26)

*Rovellons a la brasa,* Max (núm. 28)

*El raig verd,* Miguel Calatayud (núm. 32)

*El descendent,* María Albert García (núm. 33)

*La gran pitó,* Xulia Vicente (núm. 34)

*Aline,* Luna Pan (núm. 36)

*Què vaig fer el darrer estiu?* Anabel Colazo (núm. 37)

*Card Hunters,* El Flores (núm. 38)

*Operació Pésols pesats,* Amelia Navarro (núm. 39)

*La barraca,* Daniel Torres (núm. 39)

*La quarantamula,* Luna Pan (núm. 40)

*Orso,* Núria Tamarit (núm. 41)

En segon lloc, hi ha la ficció traduïda de sèries europees, provinents tant de l'àmbit anglòfon com del francès o de l'italià. En destaquem les següents historietes i els seus creadors:

*Agito Cosmos*. Olivier Milhaud-Fabien Mense (núm. 1-9)

*Lluc Passarell*. Jean-Yves Bronard-Jean-Luc Hiettre-Françís Nicole (núm. 1-7)

*Els pirates de Pangea*. Daniel Hartwell-Neill Cameron (núm. 8-25)

*Futbol Club*. Beppe Ramell-Giuseppe Ferrario (núm. 8-15 )

*Gàrgoles*. Denis-Pierre Filippi-Étienne Jung (núm. 23-30)

*Assenzio*. Demetrio Bargellini-Giuseppe Ferrario (núm. 34-39)

D'altra banda, cal fer un esment especial al gènere dels retallables, tan característics d'altres èpoques i que la revista recupera adaptant-los a personatges reals o de ficció de la cultura de l'àmbit valencià, com són: *Enric Valor* de Sento Llobell (núm. 1), *Tirant lo Blanch* de Sento Llobell-Toni Vaca (núm. 6) i *Carles Salvador* de Sento Llobell-Toni Vaca (núm. 8).

### 3. RESULTATS

En aquest apartat distingim, en primer lloc, la cultura en el còmic, com a agent socialitzador i integrador i, en segon lloc, la llengua emprada en la revista com a element d'identificació generacional i d'aprenentatge lingüísticopragmàtic.

#### 3.1. LA CULTURA EN LA REVISTA XIULIT

En les últimes dècades, segons Cerdà (en Albert, 2020), el còmic viu un moment d'esplendor, ja que institucions oficials com ara l'Acadèmia Valenciana de la Llengua, han editat còmics i col·leccions de còmics, la finalitat de les quals és que les historietes arriben als més menuts, de manera que adquiren tant habilitats lingüístiques com el gust pels personatges i la cultura autòctona en valencià. L'acostament a la cultura i als costums valencians es produeix gràcies a un llenguatge més fàcil i accessible que porta la historieta o la novel·la gràfica.

En aquest sentit, Herranz, l'editor de *Xiulit*, va assenyalar, quan va sorgir la revista, que el foment de la lectura és fonamental per al futur de qualsevol cultura i, especialment, en el cas del valencià. Evidentment, per conservar la nostra cultura cal conèixer-la i gaudir-la. El còmic afavoreix la difusió i la divulgació de la cultura i la llengua, cosa que permet la transmissió del coneixement i genera un sentiment afectiu cap a la llengua i la cultura, de forma que hi estableix un vincle.

Establím una classificació del tractament cultural per àmbits de la revista, tot distingint entre la ficció i la no-ficció. En el segon cas, la no-ficció, es tracta principalment de reportatges inserits a la revista, amb textos mitjanament extensos i amb un dossier fotogràfic sobre el

tema. Hem classificat els temes en: natura i excursionisme, prehistòria i història, cuina, festes, esports i entrevistes, com es veu a continuació.

Quant a la no-ficció, la classificació és la següent:

- Natura i excursionisme: *Platges i cales a la serra d'Irta*; *La senda del Portalets*; *Flamencs*, *l'espectacle de la natura*, etc.
- Història: *La revolta de les germanies*; *Estils de la pintura rupestre*, etc. –
- Cuina: *el torró*, *la taronja*, *l'orxata*, etc.
- Festes: *les falles de València*, *les fogueres d'Alacant*, *la muixeranga*, *9 d'octubre*, etc.
- Esport: *la pilota valenciana*, *les bicicletes a València*, etc.
- Entrevistes: *Álvaro Pons*, *Jordi Peidro*, etc.

Pel que fa a la ficció, la cultura s'ha introduït en la revista mitjançant les historietes que mostren i narren aspectes culturals mitjançant l'expressió i la contextualització dels personatges, que van des de les llegendes valencianes fins a continguts d'història o de prehistòria, tot passant pel món de la natura o els personatges il·lustres valencians, com podem observar en els exemples següents:

- Llegendes i costums: *Contes i llegendes* (P. Herranz-J. Peidro); *Costums valencians* (M. Beltrán).
- Prehistòria i història: *Un vas ple d'històries* (Gerard Miquel); *Agents de la historieta* (Pedro Cifuentes); *La tribu de Quelkabe* (Calo).
- Animals: *Les extraordinàries històries dels dinosaures* (Arnaud Plumeri); *Les extraordinàries històries dels animals marins* (Christophe Cazenove); *Les extraordinàries històries dels insectes* (C. Cazenove, F. Vodarzac).
- Biografies en còmic: *Carles Salvador. El bon Mestre* (Sergio Melià); *Isabel de Villena* (Francisco Ruizge); *Jaume I* (M.A. Giner Boira, Cristina Duran).

En conclusió, en el cas que analitzem, el còmic es comporta com un clar transmissor de la cultura de l'àmbit valencià, ja que la cultura es materialitza per mitjà de les vinyetes. Així doncs, el còmic esdevé un agent socialitzador, atés que facilita l'accés a la cultura bé gràcies a la ficció bé gràcies a les formes no fictionals que recull la revista de còmic

### 3.2. EL MODEL DE LENGUA

En aquest apartat, tractem els resultats que fan referència a la sociolingüística o ús de la llengua en el seu context. Dels tres components lingüístics amb codi escrit de la revista, destaquen per la seua presència els locugrames per damunt dels cartutxos i dels textos de suport. Així, estudiem com es mostra la llengua en les historietes i per què esdevé atractiu per a les persones lectores.

D'antuvi, volem destacar que la parla dels personatges, en els locugrames de les historietes de la revista *Xiulit*, exerceix tres funcions principals en les persones lectores joves:

- Identificació – Aprenentatge
- Diversió

Com veurem, a continuació, la llengua que es mostra mitjançant la parla dels personatges cerca la identificació de les persones lectores amb els personatges per mitjà de l'apropament en l'ús de les formes lingüístiques, és a dir, els personatges empran aquestes formes que també utilitzen els lectors més joves i que els identifiquen com a grup social. Així, els adolescents només fan servir el llenguatge que els identifica quan parlen entre els membres del seu propi grup, ja que fora d'aquest context poden canviar la manera de parlar (Santamaria, 2010: 81). En segon lloc, la parla dels personatges recull un bon nombre d'expressions que no s'aprenen en situacions col·loquials actuals i que els lectors aprenen de forma no dirigida en l'àmbit educatiu. En últim lloc, aquesta parla no deixa d'estar ubicada en contextos d'humor, aventures, etc. que proporcionen en les persones lectores la diversió i l'atractiu per continuar llegint i gaudir d'aquests moments.

Des del punt de vista lingüístic, la varietat o registre que hi ha a la revista pot ser formal i informal. En el cas del registre formal, el trobem en els reportatges, les entrevistes i els articles, que empran el registre estàndard de la llengua. Així mateix, la revista recull diversos vocabularis temàtics de la Diputació de València a fi de divulgar entre els més joves el lèxic correcte d'àmbits diversos. En canvi, el registre informal i col·loquial és el que empran sovint els narradors i els personatges de les historietes. El registre informal es caracteritza per l'ús de lèxic col·loquial (*caram, pispèn, testerola, me'ls crupiré*), les interjeccions d'enuig (*dimoni, dimonis, quins dimonis!; maleïda siga!; punyetes, repunyetes, mil puñetes*) i les interjeccions de sorpresa o enuig (*repalleta*).

Així i tot, excepcionalment, hi ha expressions molt formals mitjançant l'ús de la dixi personal de *vosté*, bé de manera explícita per mitjà de l'ús del pronom personal fort o el pronom personal feble o bé de manera implícita en l'ús de les formes verbals: *El seu maletí, senyor!; està vosté ferit?; què els servisc senyors?; el coneix?; vosté de nou?; disculpeu, he de deixar-los; encantat de conèixer-lo*.

Pel que fa a la varietat geogràfica, l'ús principal és l'occidental i més concretament el del valencià, com es pot veure en la forma del plural *hòmens*, el demostratiu *ací*, el diminutiu en les formes lèxiques (*fresqueta*). Tanmateix, hi ha un cas concret, en el qual es reproduïxen les formes de la variant geogràfica de l'oriental, com es veu en el demostratiu *aquí*, la forma verbal *us dugui* o l'ús de l'adverbi *força*, en una historieta de Max.

D'altra banda, un altre factor identitari de la llengua és la varietat social o , és a dir, les formes lingüístiques corresponents a la parla de la infantesa i la joventut que hi apareixen en la revista *Xiulit*. Els fenòmens lingüístics que identifiquen aquesta varietat són: en el nivell fonètic, l'escriptura fonètica; en el nivell lèxic, la prefixació, el truncament lèxic, la creació de lèxic propi, els anglicismes; en el nivell discursiu, els marcadors interactius, els procediments expressius (les interjeccions, les frases fetes, els jocs de paraules i els renecs).

En primer lloc, l'escriptura fonètica s'empra quan es vol reproduir la parla, en aquest cas de les persones més menudes que encara tenen alguna deficiència i aspectes dubitatius en la

pronúncia de determinades paraules, per exemple: *pe'que* (en lloc de *perquè*) i *sussetilibe* (en lloc de *susceptible*).

En segon lloc, en el nivell lèxic, hi ha la prefixació, que és pròpia dels parlars infantils i del jovent, especialment, els prefixos de tipus valoratiu, com es pot veure en els prefixos *mega-*, *re-* i *super-* que són els més abundants en el còmic estudiat. Així doncs, els trobem en els casos següents: *megaverkonya*, *mezasocarrada*, *megaupes*, *repunyetes*, *repalleta*, *superràpid*, *superfort*, *super original*, *supervestits*, *supersisters*, *super super*, *superrobot*. A més a més, en l'últim exemple hi ha la repetició de la consonant *r*, tret propi també de l'expressivitat de la parla del jovent.

En tercer lloc, i dins del nivell lèxic, tenim una forma d'abreviació produïda mitjançant un mecanisme clàssic i molt destacable com és el truncament lèxic. Aquest el veiem en els casos *coreo* per *coreografia* i *perfa* per *per favor*.

En quart lloc, i continuant en el nivell lèxic, destaca el lèxic propi de la varietat generacional. Així doncs, trobem entre els més menuts l'expressió *a fer nono* i entre els adolescents les formes lèxiques: *mola*, *penya*, *petar*, *petada*, *me la bufà*, *guai*, *ale-hop*, les quals sovint es caracteritza per un grau d'expressivitat alt però també per una evident imprecisió informativa.

Tanmateix, en una de les historietes traduïdes i recreades en una època ja passada de pirates, trobem diversos arcaïsmes sexistes com són els referits a les dones *senyoreta* i *damisel·la* o també referit a objectes més propis d'una altra època com ara *rapé*. Per contra, en altra historieta més actual hi ha neologismes de forma generats pel mecanisme de composició lèxica, com és *dinocasa*.

En cinqué lloc, localitzem els manlleus, provinents especialment de l'anglès, com a símbols de modernitat, els quals donen lloc a un alt índex de presencialitat dels anglicismes: *Bye*, *bye*, *loser!*, *Ciao*, *bye*, *Cool*, *Down*, *Hyper fun*, *Ipsa facte*, etc.

En últim lloc, tenim els procediments expressius generats per mitjà de les interjeccions, les frases fetes i els jocs de paraules. Les interjeccions i altres recursos vocals els podem trobar molt habitualment tant en els còmics com en la parla pròpia dels joves, com es pot veure en els exemples que hem extret de la revista: *Uau*, *apa!*, *aaaah!*, *oh!*, *oops!*, *eps!*, *ei!*, *bah!*, *xeeee*, així mateix, en les expressions: *Vinga!*, *endavant!*, *Mare meua!*, *ai mare!*, *ostres!* Altres mecanismes són els jocs fonètics que hi ha en *Jan sol* i *Siniamon*. Així mateix, hi ha un bon nombre de locucions i frases fetes, que compleixen una doble funció: per un costat, atorgar l'expressivitat pròpia dels personatges i dels joves i, per un altre costat, contribuir a la recuperació de les formes pròpies i genuïnes. Alguns dels exemples són: *Escampeu el poll*, *cara de pocs amics*, *toça't el nas*, *boira!*, *jugant-se els cacaus*, *ser dues escopinnyades*, *t'ho he dit cent vegades*, *fer creu i ratlla*, *són romanços*, *toque el dos*, *acaba com camot*, *justa la fusta*, *farem txitxines*, *foteu el camp i ha begut oli*.

A més a més, destaquem els nombrosos apòstrofes expressius que es mostren en la parla dels personatges de la revista, mitjançant l'ús de les formes: *xavals!*, *d'acord xicots*, *xiquets*, *xics*, *xicons*, *xicones*, *xiquetes*.

Finalment, hi ha els renecs i les paraulotes, que són molt abundants, en comparació amb altres maneres d'expressió. Majorment, són de tipus directe a qui es pretén ofendre i apareixen en personatges masculins.

Així, els renecs visuals aparegueren quan els lingüístics no estaven permesos, com explica Gubern (2013):

*També els renecs, imprecacions i paraules malsonants trobaren en els còmics les seues metàfores visuals amb signes confusos i gràficament agressius (calaveres, destrals, gabinets, colobres...), que en realitat constituïen una forma de censura sobre expressions considerades inadmissibles per a la moral o el bon gust del lector. Però és interessant observar que quan la permissivitat de la cultura underground, des dels anys seixanta del segle passat, va permetre la impressió de paraules ofensives o malsonants en aquest mitjà, aquell grafisme agressiu no va desaparèixer, ja que la seua expressivitat ideogràfica esdevenia més eficaç que les paraules a les quals, fins aleshores, havia substituït per imperatiu censor.*

Això no obstant, només hi ha un cas de metàfores visuals, és a dir, expressions d'insult gràfic, com és l'estrela, l'espiral, el puny i la calavera. D'altra banda, en les bafarades i alguns textos, apareixen els oscil·logrames psíquics. Per tant, la major part dels renecs són textuals i de tipus ofensiu, encara que també hi ha de tipus irònic, referits al sexe, escatològics i les blasfèmies. En primer lloc, veiem els renecs ofensius, els quals són els més abundants i tenen l'objectiu d'ofendre i són punyents i injuriosos. Aquests es refereixen a una persona inútil, sense trellat que no serveix per a res i segons el grau d'intensitat:

- *Babau, bleda assolllada, cap de suro, tros de soca, tros de cudol; trompellot.*
- Pressumptuós: *Milhòmens // Nen o nena que pretén actuar com una persona major: mocoset, mocosa, mocosos.*
- Algú que és pesat o enutjós: *Borinot, borinots, fastigós.*
- *Miserable, misèria insignificant, cretins, no faces l'idiota.*
- *Cràpula, manifesser, manifessera, malfatans.*
- Amb éssers vius, especialment animals: *farfatxo terrible, cuc, sac de plomes, vella cabra, fill d'una mona, macaco, gossos ronyosos, microbi.*
- Especialment ridiculitzants, amb els quals es fa un escarni de les característiques físiques o psicològiques del personatge: *mira que ets lleig, brut esquifit, ets insofrible, llunàtic, bocamoll.*
- Renecs col·lectius i disfemismes: *xusma, gentola.*
- Eufemisme: *fills de mala mare!*

En segon lloc, tenim alguns altres renecs menys abundants però amb gran força i expressivitat per tractar-se de tipus irònic, sexual, escatològic i les blasfèmies:

- Renecs irònics: *boniquet, guapet, papallona, pometa*.
- Renecs referents al sexe: *caram, carall, pixamandúrries, titafluixa*.
- Renecs escatològics: *caganiu, xarlatà cagarrines, aquest merder!*
- Blasfèmies: *mecatxis, caguen dena!*

Finalment, la presència de tots aquests elements lèxics, discursius, fonètics, etc. atorguen a la revista *Xiulit* una clara identificació dels trets de la parla dels infants i dels joves a fi de generar l'interés en els lectors per la lectura del còmic, així com de proporcionar una llengua normativitzada de caire formal i informal entre els joves.

#### 4. CONCLUSIONS

La revista infantil *Xiulit* mou a viure altres mons possibles i impossibles, a socialitzar-se amb el nostre entorn, a aprendre les formes lingüístiques estàndards, en una llengua revitalitzada (actual i per als més joves) i amb la presència de les arrels historicoculturals (prehistòria, pobles, muntanyes, festes, aliments, etc.), la qual cosa el converteix en una revista de còmic adequada per al plantejament d'activitats dins de les àrees de llengua, història, plàstica, etc. en el context escolar d'una forma motivadora i amena.

Aquesta revista de còmic infantil mostra un clar compromís tant amb la realitat lingüística com amb la ficció dibuixada, a causa de l'ús que fa de la llengua i la cultura, com pel gran nombre d'artistes de l'àmbit del còmic que hi participen en historietes generades amb una clara intenció didàctica.

En aquest sentit, l'ús que es fa de la llengua en els textos tendeix a apropar-se a la varietat estàndard de la llengua, tot i tractar-se sovint dels locugrames, és a dir, diàlegs en les bafarades que representen la quotidianitat i l'espontaneïtat discursiva dels personatges. Alhora, i per aquests trets esmentats, hi ha també les formes més col·loquials i els renecs propis de la comicitat del tebeo. Per altra banda, l'altre plantejament és la recuperació i divulgació de la cultura entesa en tota la seua magnitud, això és, la cultura geogràfica, històrica, culinària, etc. Per això, hi ha la presència d'historietes dedicades a personatges il·lustres valencians, l'excursionisme del territori, la cultura culinària local, els contes i les llegendes, etc. Aquests dos plantejaments s'articulen en historietes d'artistes de primera línia com ara Miquel Calatayud, Pedro Cifuentes, Gerard Miquel, Sergio Melià, Amelia Navarro, Jordi Peidro, Calo, Mique Beltran, Paco Roca, Nuria Tamarit, Max, Francisco Ruizge, Xulia Vicente, Daniel Torres, Sento Llobell, Miguel Á. Giner Bou, Cristina Durán, etc. Per tot això, l'ús d'aquest còmic a les aules per a l'aprenentatge no sols de la llengua, sinó també d'altres disciplines com són la història, la literatura, la plàstica, la geografia, la ciència, etc., suposa una eina fonamental en l'aprenentatge significatiu i lúdic per a l'alumnat. Per tant, hi destaquen com a agents sociabilitzadors tant els reportatges i les historietes referents a la cultura així com els esdeveniments que tracten la reflexió i l'actualitat del món del còmic.

Així doncs, la revista ha suposat una aposta agosarada davant una societat altament tecnològica, amb un índex baix de lectura i en una llengua i cultura minoritzades. Això no obstant, compleix les funcions més importants del còmic, que són entretenir, motivar i transmetre la cultura, gràcies a la participació d'artistes de primera línia, historietes atractives principalment d'aventures i d'humor, i al tractament de temes altament educatius i socialitzadors en el context valencià actual.

Finalment, des del punt de vista lingüístic, en la revista, hi ha una mínima presència de la variació diatòpica i de la variació diacrònica i, en canvi, hi ha nombroses marques de variació diastràtica per mitjà de l'ús de mecanismes fonètics, lèxics i discursius, com són la derivació lèxica, el lèxic dels joves, la reproducció de la parla en la infantesa, els truncaments lèxics i els anglicismes, principalment. Així mateix, també hi és palesa la varietat diafàsica en l'ús de diferents registres, incloent-hi el col·loquial i el vulgar, la qual cosa dona lloc a la presència d'un gran nombre de col·loquialismes i de renecs en els personatges masculins especialment, sobretot lleus i atenuats, pertinents a les persones receptores. L'ús dels renecs lingüístics és un recurs molt abundant i en comparació amb el còmic adult trobem un índex menor de recursos gràfics per expressar aquestes emocions d'enuig.

Fet i fet, sent les persones més joves unes grans lectores, l'edició i l'ús del còmic infantil i juvenil esdevé fonamental per a incloure'l en l'assimilació de la llengua i la cultura en general, així com un mitjà altament motivador i atractiu per als més joves i un mitjà amb grans possibilitats d'explotació didàctica de la llengua i de la recuperació lingüística, especialment en àmbits de llengües minoritzades, així com d'altres àrees del saber i del món cultural.

## 5. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Adam, M. (2020). El llenguatge juvenil. Algunes reflexions amb motiu de la creació d'un lloc web estudiantil sobre el tema. *Com ho diria.cat*. <http://www.ub.edu/comhoderia/el-llenguatge-juvenil-algunes-reflexions-amb-motiu-de-la-creacio-dun-lloc-web-estudiantil-sobre-el-tema-de-montserrat-adam-ub/>
- Albert, P. (2020). L'AVL publica tres còmics per a animar a llegir en valencià. *Levante*, 2/3/2020. <https://www.levante-emv.com/cultura/panorama/2020/03/02/l-avl-publica-tres-comics-11614317.html>
- Barrero, M. (2009). Los cómics como herramientas pedagógicas en el aula. *Cuaderno del maestro*. <http://cuadernodelmaestro.blogspot.com>
- Chacón, A. (2015). El cómic: una experiencia de lectura que forma, transforma o informa al sujeto, *Educación y Ciudad*, 30, 119-128.
- Cuadrado, C.; Díaz, Y. i Martín, M. (1999). *Las imágenes en la clase de E/LE*, Edelsa, Madrid.
- Gubern, R. i Gutiérrez Aragón (2013). *De los cómics a la cinematografía*. Siglo XXI.

- Guzmán, M. (2011). El cómic como recurso didáctico. *Pedagogía Magna*. 10, 122-131. [file:///C:/Users/DLA/Downloads/Dialnet-ElComicoComoRecurso Didactico-3628291.pdf](file:///C:/Users/DLA/Downloads/Dialnet-ElComicoComoRecurso%20Didactico-3628291.pdf)
- Iborra, Y.S. (2020). La mala salud de ferro del còmic en català. *Públic*. 6/12/2020. <https://www.publico.es/public/mala-salut-ferro-comic-catala.html>
- Institut d'Estudis Catalans (2004). *Perspectives del segle XXI: recerca i país (21 d'octubre de 2004)*. <https://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000046/00000066.pdf>
- Paré, C. i Soto-Pallarés, C. (2017). El fomento de la lectura de cómics en la enseñanza de las lenguas en Educación Primaria. *Ocnos*, 16 (1): 134-143.
- Perelli, M. i Stryer, F. (2012). *Leitura: a contribuição das histórias em quadrinhos para a formação do leitor*. [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2012/2012\\_uepg\\_port\\_a rtigo\\_marcia\\_regina\\_perelli\\_dudziak.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_uepg_port_a rtigo_marcia_regina_perelli_dudziak.pdf)
- Santamaria, L. (2010). El col·loquial de la ficció. La caracterització de la parla dels joves. *Llengua i Ús*, 49, 78-89.
- Segovia, B. (2012). La adquisición de la competencia narrativa a través del cómic en la Escuela Primaria. *Revista Complutense de Educación*. 23, 2, 375-399

# UNA PROPOSTA DIDÀCTICA PER AL CÒMIC POMPEU FABRA. L'AVENTURA DE LA LLENGUA

---

EMILI SAMPER PRUNERA  
*Universitat Rovira i Virgili*

## 1. L'ANY POMPEU FABRA

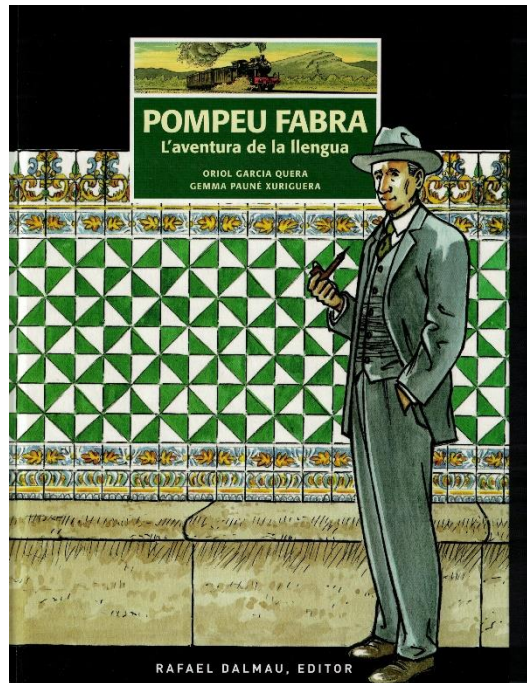
L'any 2018 es va celebrar l'Any Pompeu Fabra, comissariat per Jordi Ginebra i Serrabou, a partir de la commemoració de dos fets.<sup>1</sup> En primer lloc, els 150 anys del naixement de Pompeu Fabra i Poch (1868-1948), considerat el pare del català modern (seny ordenador de la llengua catalana), alhora que els setanta de la seva mort, així com els cinquanta de la primera commemoració que se li havia dedicat. En segon lloc, els 100 anys de la publicació de la *Gramàtica catalana*. Aquesta commemoració, declarada oficialment pel Govern de la Generalitat de Catalunya, va ser impulsada des de la Direcció General de Política Lingüística amb la celebració d'actes arreu del territori en memòria i reconeixement del lingüista. Els objectius d'aquesta commemoració eren tres (Montserrat, Paloma i Badell, 2021, p. 11):

- 1) *Fer conèixer la figura de Fabra i la seva obra a través d'exposicions, activitats, conferències, simposis i publicacions tant de caràcter acadèmic com divulgatiu.*
- 2) *Impulsar la creativitat i la participació ciutadanes en la celebració de l'Any.*
- 3) *Posar en valor la llengua catalana incentivant la reflexió sobre el seu present, el seu passat i el seu futur.*

Dins la tipologia diversa d'actes emmarcats en l'Any Fabra es van impulsar publicacions sobre Fabra i sobre la seva obra, entre les quals s'hi troba el còmic *Pompeu Fabra. L'aventura de la llengua*, publicat el mes de desembre del 2017. L'obra volia fer conèixer al gran públic la figura de Pompeu Fabra i difondre'n el valor cultural i social i el que va significar per a la llengua, la cultura i la societat catalanes. D'aquesta manera, es volia fer entendre el valor de la tasca lingüística de Fabra, encara vigent, d'una manera amena i assequible gràcies al format escollit.

---

<sup>1</sup> Aquest treball s'inscriu en la recerca del Grup de Recerca Identitats en la Literatura Catalana (GRILC) de la Universitat Rovira i Virgili, consolidat per la Generalitat de Catalunya (2021 SGR 00150).



*Imatge 1: coberta del còmic*

El còmic va ser presentat oficialment a l'Institut d'Estudis Catalans el 14 de març de 2018 i aquest acte, amb la presència d'un o dels dos autors de l'obra, es va repetir a diversos punts del domini lingüístic en formats diferents, gràcies a la iniciativa i la col·laboració de les biblioteques, de la xarxa del Consorci per a la Normalització Lingüística i d'altres institucions culturals. Així, es van fer presentacions del còmic, per exemple, a la Biblioteca Carles Cardó de Valls; a la Facultat d'Educació de la Universitat d'Alacant; al Centre Cultural Gómez Tortosa de Novelda; a la Biblioteca Municipal de Móra la Nova; a la Biblioteca Josep Roig i Raventós de Sitges; a la Biblioteca Jaume Fuster de Barcelona; a la Biblioteca Pública de Tarragona i a la Biblioteca Pública de Vila-seca. També es va donar a conèixer el còmic en el marc dels Vermuts literaris de Castelló, i el Centre de Normalització Lingüística de Barcelona en va fer també una presentació orientada al vessant gràfic, sota el títol "Dibuixant Fabra. L'aventura de dissenyar el personatge Pompeu Fabra" (Montserrat, Paloma i Badell, 2021, p. 187).

## 2. ELS AUTORS DEL CÒMIC

El còmic, publicat per Rafael Dalmau Editor, pertany a Traç del Temps, una col·lecció que convida els lectors a reviuir les aventures de la història de Catalunya, a viatjar en el temps i

a conèixer el seu patrimoni. Es tracta, concretament, del tercer volum, dels sis que s'han publicat fins al moment.<sup>2</sup> Tots ells són obra d'Oriol Garcia Quera (Barcelona, 1967), dibuixant i autor especialitzat en obres de temàtica històrica i vinculat al món de la docència com a professor de l'escola de còmic i arts visuals Joso i com a participant en programes del Departament d'Ensenyament i del Consorci d'Educació de Barcelona. Garcia ha treballat en projectes museogràfics i col·labora en revistes com *Cavall Fort* i *Sàpiens*. Els seus treballs són un exemple de divulgació i visualització d'episodis del passat sense renunciar mai al rigor documental.<sup>3</sup>

En aquest tercer volum, però, i a diferència de la resta de títols de la col·lecció, Garcia no és l'autor dels textos sinó que aquests són obra de Gemma Pauné Xuriguera (Barcelona, 1966), filòloga i estudiosa del *Diccionari General de la Llengua Catalana* de Pompeu Fabra i que ha treballat a l'Institut d'Estudis Catalans, al centre de terminologia TERMCAT, a l'Escola d'Administració Pública de Catalunya i, actualment, a la Generalitat de Catalunya.

### 3. EL CÒMIC

*Pompeu Fabra. L'aventura de la llengua* segueix l'estructura de la col·lecció *Traç del Temps*, amb una extensió de 64 pàgines a color que combina el format còmic amb textos il·lustrats que ajuden a la contextualització històrica. En aquest cas concret, les pàgines del còmic se centren en tres moments importants de la vida de Pompeu Fabra i ofereixen un retrat vital del personatge així com una mirada a les seves aportacions més rellevants en el camp de la lingüística, alhora que ressegueixen els esdeveniments històrics i culturals més importants d'aquesta època. Els tres moments històrics són:

- Joventut (1890-1892).
- Edat adulta (1912).
- Maduresa (1932).

Els autors de l'obra fan constar que aquests episodis en còmic combinen elements de ficció amb dades biogràfiques (Garcia i Pauné, 2017, p. 60). Els tres moments escollits ofereixen una mirada completa del personatge i permeten al lector aproximar-se al caràcter de Fabra i fer-se una idea aproximada de la importància de la seva obra, al mateix temps que es recreen moments de la seva vida íntima, com la relació amb la seva dona Lola i la seva filla Carlota, o els records de la seva infantesa (Garcia i Pauné, 2017, pp. 27-28).

---

<sup>2</sup> *Terra de frontera. Olèrdola 1058* (2015), *Cessetans. Entre Roma i Cartago* (2017), *Carlins 1838. Guerra i fam* (2019), *Bruixes 1617. L'any del diluvi* (2020) i *Fendals. Castellet no s'enfonsa* (2022).

<sup>3</sup> Entre els còmics de temàtica històrica que ha publicat s'hi troben *L'exèrcit errant*, *Gorja mortal*, *L'amenaça sarraïna*, *Revenja, Barcelona 1714*, *Corpus 1640*, *Guifré 897*, *Pallars 1487*, *Mallorca 1229*, *Rocaguinarda*, *Trilogia medieval* i *Miquelets*.

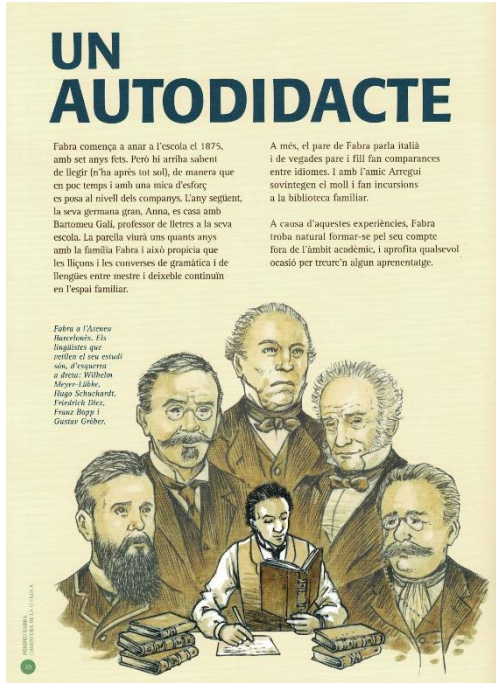
# UN AUTODIDACTE

Fabra comença a anar a l'escola el 1875, amb set anys fets. Però hi arriba sabent de llegir (ho ha après tot sol), de manera que en poc temps i amb una mica d'esforç es posa al nivell dels companys. L'any següent, la seva germana gran, Anna, es casa amb Bartomeu Gall, professor de lletres a la seva escola. La parella viurà uns quants anys amb la família Fabra i això propicia que les lliçons i les conveses de gramàtica i de llengües entre mestre i deixeble continuïn en l'espai familiar.

A més, el pare de Fabra parla italià i de vegades pare i fill fan comparances entre idiomes. I amb l'amic Aragall sovintegen el moll i fan incursions a la biblioteca familiar.

A causa d'aquestes experiències, Fabra troba natural formar-se pel seu compte fora de l'àmbit acadèmic, i aprofita qualsevol ocasió per treure'n algun aprenentatge.

Fabra a l'Acadèmia  
Barcelonès. Els  
lingüistes que  
recullen el seu estudi  
son, d'esquerra  
a dreta: Wilhelm  
Meyer-Lübke,  
Jugos Schuchardt,  
Friedrich Diez,  
Franz Bopp i  
Gustav Gröber.



Imatge 2: exemple de text il·lustrat

No és el primer cop que es recrea gràficament la vida de Fabra. Deixant de banda el format auca, el precedent més immediat i conegut és, probablement, la *Petita història de Pompeu Fabra* escrita per Albert Jané i il·lustrada per Pilarín Bayés l'any 2007.<sup>4</sup> Publicada per l'Editorial Mediterrània forma part de les *Petites Històries*, una col·lecció de llibres infantils il·lustrats per Pilarín Bayés i escrits per especialistes en les diferents matèries amb títols que tracten sobre personatges, artistes, poblacions, festes populars o monuments. El número 221 està dedicat a Fabra i s'hi explica la situació de la llengua catalana del seu temps, la seva vida a Barcelona i l'inici de la seva vocació, la seva joventut, la campanya de *L'Avenc*, l'estada a Bilbao, el Congrés de Llengua Catalana, l'Institut d'Estudis Catalans, l'exili i la seva mort. Les il·lustracions de Pilarín Bayés, amb el seu reconeixible estil, acompanyen els textos que Albert Jané escriu per a cadascun d'aquests apartats.

<sup>4</sup> I reimpressa l'any 2018 amb motiu de l'Any Fabra.

#### 4. LA PROPOSTA DIDÀCTICA

Bowkett i Hitchman (2016, pp. 192-193) assenyalen, en relació al còmic com a mitjà d'aprenentatge, que:

*Las imágenes de cómics pueden utilizarse como parte del arsenal del maestro para desarrollar la lectoescritura y, subyacente a ello, un montón de “destrezas de pensamiento” [...]: desarrollar destrezas de observación y de atención; prestar atención a los detalles; asimilar la información visual; [...] impulsar el vocabulario; potenciar la actitud hacia la exploración de ideas.*

Amb el còmic, a més, es perfecciona la lectura (que l'alumne adapta al seu propi ritme), es desenvolupa l'expressió, s'enriqueix el vocabulari i es milloren l'ortografia, la percepció i la capacitat de síntesi (Fernández i Díaz, 1990, pp. 8-9). Partint d'aquestes idees, es proposen a continuació una sèrie d'activitats que han d'acompanyar la lectura del còmic *Pompeu Fabra. L'aventura de la llengua*. D'aquesta manera, es tractaria de l'ús del còmic com a “llibre de text” (per conèixer la vida i l'obra de Fabra), però també del “còmic de recolzament” (per conèixer l'origen d'algunes normes actuals del català), el “còmic per motivar” (amb la lectura de les pàgines del còmic i l'acompanyament de les il·lustracions) i, fins i tot, “còmic creació” (amb algunes activitats que animen a crear algunes vinyetes, però no un còmic sencer) (Fernández i Díaz, 1990, pp. 111-124).

La proposta està adreça als estudiants de 4t d'ESO i els continguts que s'hi treballen, des de l'àmbit social, són la Restauració a Espanya i la Dictadura de Primo de Rivera; l'evolució del catalanisme polític i la Mancomunitat de Catalunya; i la ciència i l'art al segle XIX i al primer terç del segle XX. De manera estreta i lligats a aquests continguts, també es treballen, des de l'àmbit lingüístic, els autors i obres més representatius de la literatura catalana (segles XVIII a XX); el context històric i social; i els gèneres i corrents literaris.<sup>5</sup>

La tipologia d'activitats que es proposa és diversa. Inclou el seguiment de la lectura (amb activitats sobre el contingut del còmic), però també sobre altres aspectes com l'ampliació de coneixements a partir de la consulta d'altres fonts, els vessants històrics i culturals, aspectes lingüístics sobre la normativa actual del català, així com l'ús de les tecnologies. També s'inclouen activitats pensades per a conèixer les característiques del còmic i treballar el seu llenguatge.

---

<sup>5</sup> Aquests continguts pertanyen al Currículum del Decret 187/2015, de 25 d'agost de 2015, d'ordenació dels ensenyaments de l'Educació Secundària Obligatòria de la Generalitat de Catalunya, encara vigent durant el curs 2022-2023.

#### 4.1. FITXA DEL CÒMIC

Títol: *Pompeu Fabra. L'aventura de la llengua*

Autors: Oriol Garcia Quera (il·lustracions); Gemma Pauné Xuriguera (textos)

Any: 2017

Editorial: Rafael Dalmau Editor

Col·lecció: Traç del Temps, 3

Pàgines: 64

Sinopsi: L'any 1932, amb la publicació del *Diccionari*, Pompeu Fabra arriba al cim de la seva carrera professional i al reconeixement públic unànime. Sembla que tots els elements s'han conjurat, finalment, per al triomf de la reforma lingüística. Però el recorregut fins a arribar a aquest moment no ha estat fàcil. Les dificultats i oportunitats que s'han succeït al llarg dels anys abans d'assolir aquesta fita, converteixen Fabra en un autèntic aventurer de la llengua.

#### 4.2. ESTRUCTURA

Per al disseny de la proposta, s'han pres com a punt de partida les propostes didàctiques elaborades per Fernández de Arriba (2018, p. 72), amb activitats abans, durant i després de la lectura:

*L'estructura de les propostes didàctiques és força senzilla: en primer lloc, unes activitats prèvies a la lectura per situar el còmic en el seu context històric; en segon lloc, un qüestionari de seguiment de la lectura amb preguntes de diversos tipus – extracció d'informació, anàlisi de recursos gràfics, recerca d'informació, redacció de textos, treballs en grup, debat, reflexió, etc.– i, finalment, activitats posteriors a la lectura amb la intenció d'extreure conclusions i reflexionar sobre el que s'ha llegit. A més, per a cada còmic he inclòs dues activitats complementàries basades fonamentalment en documents audiovisuals i en textos que aporten una visió més profunda sobre alguns dels elements treballats en el còmic.*

D'aquesta manera, la guia està pensada per acompanyar el lector en la lectura del còmic. Tot i això, les activitats proposades són també susceptibles de ser adaptades a la lectura parcial d'algun fragment concret i no a tot el còmic.

Els tres grans blocs de la proposta elaborada estan formats per: activitats que cal fer abans de començar la lectura del còmic; activitats que es realitzen de manera simultània a la lectura del còmic (en aquest cas, amb la indicació de cada capítol); una activitat complementària i un treball final amb el còmic. A continuació s'assenyala l'estructura de la proposta, amb

aquestes subdivisions i amb el nombre d'activitats concretes que inclou cadascun dels blocs i/o capítols:

- Abans de començar (5 activitats)
- Mentre llegim
  - Un científic (5 activitats)
  - El grup de *L'Avenç* (10 activitats)
    - Joventut (1890-1892) [còmic]
  - Renaixença i Modernisme (5 activitats)
  - Un autodidacte (5 activitats)
  - Professor a Bilbao (10 activitats)
    - Edat adulta (1912) [còmic]
  - Romanticisme i Noucentisme (5 activitats)
  - La pipa (5 activitats)
  - El Diccionari (10 activitats)
    - Maduresa (1932) [còmic]
  - Plenitud (5 activitats)
  - Després de Fabra (5 activitats)
- Activitat complementària (10 activitats)
- Treballa amb el còmic (5 activitats)

#### 4.3. LES ACTIVITATS

La proposta inclou, en total, 85 activitats de tipologia diversa. En alguns casos, es tracta de fer un seguiment del contingut del còmic, no tant en el sentit argumental, sinó de la informació que s'hi dona sobre l'època o sobre la importància de les aportacions de Fabra en relació a la llengua catalana. En d'altres, la comprensió lectora abraça textos de diversa índole (memòries, articles a la premsa, manuscrits, etc.) i es demana que l'alumne completi la informació que apareix al còmic amb altres fonts (llibres, vídeos, enciclopèdies, etc.).<sup>6</sup> Quant a l'expressió escrita, no es tracta només de respondre correctament les preguntes sinó que

---

<sup>6</sup> Sobre la relació del còmic amb altres mitjans, Fernández de Arriba (2018, p. 73) assenyala que activitats com aquestes “són exemples de la versatilitat del còmic com a forma d'expressió i de la seva capacitat per relacionar-se amb altres mitjans”. En el cas concret dels documentals, és un recurs útil ja que “permet comparar les imatges reals amb les vinyetes i d'aquesta manera dur a terme un aprenentatge veritablement significatiu”.

també es demana l'opinió de l'alumnat per conèixer el seu punt de vista sobre aspectes tractats al còmic i que tenen vigència actualment.

A continuació, i seguint l'estructura presentada, es reproduïxen les activitats d'aquesta proposta didàctica.

#### 4.3.1. Abans de començar

(1) El protagonista del còmic és Pompeu Fabra. Busca si al teu poble o ciutat hi ha cap carrer que tingui el seu nom. Si la resposta és afirmativa, ves-hi. Es tracta d'un carrer ben situat? Fes una fotografia de la placa.

(2) Prepara un mapa (amb Google Maps). Situa-hi el carrer Pompeu Fabra de la teva ciutat o poble. I situa-hi també Gràcia (Barcelona) i Prada (Conflent), els indrets on va néixer i morir Fabra. Completa el mapa amb els indrets que Fabra va trepitjar a mesura que apareguin al còmic. Poden ser espais concrets (el Centre Excursionista de Catalunya, per exemple) o ciutats.

(3) Damunt del títol del còmic hi apareix un tren. Quin significat creus que té? Diries que està relacionat amb la història del còmic?

(4) A la coberta apareix una il·lustració de Pompeu Fabra. Busca una fotografia d'ell que sigui semblant. Saps quin lloc és el que apareix al fons? Anota quin creus que pot ser. Quan hakis llegit el còmic podràs comprovar si l'has encertat.

(5) El còmic forma part de la col·lecció Traç del Temps. La coneixes? Busca informació sobre la col·lecció i anota els títols dels còmics que en formen part. En quines èpoques se situen les històries? Quin d'aquests còmics t'agradaria llegir? Per què?

#### 4.3.2. Mentre llegim

Un científic:

(1) Quan és la primera vegada que Fabra llegeix alguna cosa escrita en català?

(2) Quina és la primera gramàtica del català que llegeix Fabra? Busca informació sobre l'autor i escriu-ne una breu biografia (qui era, quan va néixer i morir, quines obres importants va publicar, etc.).

(3) L'any 1891 Fabra publica, en castellà, el *Ensayo de gramática de catalán moderno*. El llibre inclou una introducció escrita en el català de l'època. Reescriu aquesta part segons el català actual assenyalant tots els canvis que facis en el text.

*Hi dividit aquest treball en dugas parts; en la primera estudio el sistema gramatical del català de Barcelona, qu'és el parlat, am petites modificacions, en tot Catalunya, excepte en algunas comarcas de las provincias de Lleyda y Tarragona; y en la segona, tracto de donar una idea de com s'escriu actualment la llengua*

*catalana, tasca difícil per la confusió que hi hà en ortografia y sobre tot perquè el català escrit no és un; de manera qu'en el capítul titulat CATALÁN ACADÉMICO, en què indico las principals diferencias entre el català escrit y el parlat, pocas son las reglas que tothom segueixi, y en el capítul següent, havent d'adoptar un sistema ortogràfic, no em puch limitar a establir els fets, sino qu'haig de seguir en cada cas una regla o altra, donant-ne algunas de novas, exigidas per la manera de ser del llenguatge parlat (p. 5).*

(4) Aquest capítol s'il·lustra amb una imatge del port de Barcelona? Per què? Quina relació hi ha entre el jove Pompeu Fabra i el port?

(5) Qui és Arregui?

El grup de L'Avenç:

(1) Qui són els amics de Fabra? Anota'n els noms, els anys de naixement i defunció i el seu ofici.

(2) Posa dos exemples de paraules que s'escriuen amb formes diferents. Com les escrivim avui dia?

(3) Quina postura lingüística defensen els partidaris de l'anomenat "català que ara es parla"?

(4) Quin objecte porta sempre Fabra quan surt d'excursió? Quina és la seva utilitat?

(5) A la pàgina 6 veiem el funcionament d'una impremta de l'època. Qui era el caixista? Què eren les matrius? Què és un tipus?

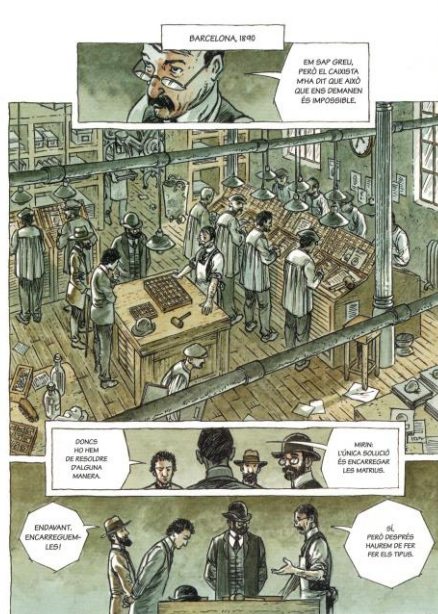
(6) Què proposa Fabra per imprimir la "ce trencada" (ç)?

(7) Què vol dir l'expressió "Pro Lingua Nostra" de la pàgina 11?

(8) Compara les pàgines 12 i 16. Quines diferències i quines semblances hi ha en la disposició de les vinyetes i en les imatges que hi apareixen?

(9) A la pàgina 14 veiem una conferència de Fabra al Centre Excursionista de Catalunya. Què era aquesta entitat? Busca informació sobre la seva fundació i les seves funcions. Quina relació hi tenia Fabra?

(10) Busca al diccionari les següents parelles de paraules: "reforma"/"revolució" i "llibertat"/"llibertinatge". Quina diferència de significat hi ha entre elles?



Imatge 3: pàgina 6 del còmic



Imatge 4: pàgina 12 del còmic

## Renaixença i Modernisme:

(1) Imagina't que ets un autor de la Renaixença i no veus amb bons ulls la reforma proposada per Fabra i pel grup de l'Avenç. Redacta una carta explicant els arguments en contra de la reforma. Pots agafar idees a les pàgines 12, 13, 16 i 17 del capítol anterior.

(2) Qui és l'autor de la frase “Els avencistes no respecteu res ni ningú!”?

(3) Fabra va inaugurar el Cau Ferrat amb un discurs sobre el Modernisme a les arts, com veiem a la pàgina 19. Què era el Cau Ferrat? Què va representar culturalment?



Imatge 5: pàgina 16 del còmic

(4) Quins escriptors destacats de l'època es mostren contraris a la reforma ortogràfica?

(5) “El català és la llengua pròpia dels Jocs Florals, però no és apta per a altres usos que no siguin estrictament els literaris”. Qui defensa aquesta postura?

Un autodidacte:

(1) Quines llengües coneixia Fabra?

(2) Observa la il·lustració de la pàgina 20. Quins lingüistes hi apareixen? Anota el nom, la nacionalitat, l'any de naixement i mort i l'especialitat de cadascun d'ells.

- (3) Quina és la postura de Fabra davant dels arcaïsmes durant l'època de *L'Avenç*? I posteriorment? És la mateixa?
- (4) Llegeix un fragment del discurs “L’obra de depuració del català” amb el qual Fabra va inaugurar el curs acadèmic 1924-1925 a l’Ateneu Barcelonès (1924, p. 7).

*La recerca dels castellanismes, àdhuc solament dels de lèxic, és ja una tasca plena de dificultats; i és que, si hi ha mots que llur sola estructura delata tot seguit com a castellanismes, n’hi ha d’altres que tenen tot l’aspecte d’un mot perfectament català, i solament un estudi apregonat del vocabulari pot fer veure que són realment mots manlevats a l’espanyol. Entre els primers hi ha la major part dels noms masculins terminats en o, que són en nombre extraordinari (barco, colmo, arrio, sombrero, oïdo, plano, vado, panyo, apoio, plaço, tanto, empenyo, apuro, modo, cuidado, regalo, paro, abono, quarto, fosso, rato, tablado, globo). A vegades és la presència d’un diftong creixent, una n final, que ens revela l’existència d’un castellanisme (vuelta, espuela, duenya, antiqüela; plan, faisán, buçon, volcán).*

Digues quins d’aquests castellanismes (escrits en rodona) són acceptats en el portal lingüístic de la Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals ([www.esadir.cat](http://www.esadir.cat)) i en quins contextos. Busca’n després la forma acceptada segons la normativa actual.

- (5) En què consisteix l’anomenat mètode fabrià?

Professor a Bilbao:

- (1) Quina és la professió de Fabra?
- (2) Què és el joc de pilota a pala? Coneixes cap altre esport similar?
- (3) Per què Fabra es mostra contrari a la celebració del Primer Congrés Internacional de la Llengua Catalana?
- (4) Llegeix un fragment de l’article “El Congrés de la llengua catalana” publicat el 15 d’octubre de 1906 a *La Nació Catalana* (Perea, 2008, p. 274):

*El primer Congrés Internacional de la Llengua Catalana que s’està celebrant aquests dies deu fer sentit sos efectes més immediats en el comerç de nostra terra. [...] Des d’ara podrà considerar-se com un renegat i mal català (puix no es podrà al·legar ignorància) tot comerciant d’aquesta terra que no posi en català sos anuncis, i per tal motiu se farà ben mereixedor de l’hostilitat del públic: el menyspreu, la burla, la competència, i fins lo conegut sistema del BOYCOTTAGE, consistent en negar-se a comprar en llurs establiments, són els medis de que es pot valer el poble pera ensenyar de respectar els drets de la llengua catalana.*



Romanticisme i Noucentisme:

- (1) Què és l'Institut d'Estudis Catalans? Quines funcions té la Secció Filològica?
- (2) El 1913 es publiquen les *Normes ortogràfiques*.

*Es indubtable que hi ha en aqueixes normes ortogràfiques un seny que va afirmant-se i consolidant-se per si sol entre mig de la més gran diversitat de formes, desde molt abans de crear-se l'Institut, com subsistirà i se consolidarà més encara d'aquí endavant. ¿Per què havia d'oposar-se ningú que bon català sigui a l'interès vital de la nostra llengua de vestir-se amb formes consagrades i definitives? L'incoherència i la diversitat de normes ortogràfiques col·loca avui la llengua catalana en condicions d'inferioritat per a triomfar en la concurrència amb les altres llengües romàniques.*

*Posem-nos tots a escriure el català amb la mateixa ortografia, i haurem augmentat en una mida quasi bé incommensurable l'escassa facilitat que avui té el poble per a apropiarse'n la seva expressió literària. ¿Què val davant d'això l'escrúpol d'un criteri filològic, que aixís com aixís ja fou tingut en compte? Ningú podrà considerar-se en perdua a l'abandonar les pobres personals originalitats per adoptar la pompa escrita d'una llengua igualment usada per tots els pobles de llengua catalana (p. 4).*

Per què es diu que la manca d'unes mateixes normes ortogràfiques per a tothom “col·loca avui la llengua catalana en condicions d'inferioritat per a triomfar en la concurrència amb les altres llengües romàniques”?

- (3) Visualitza aquest vídeo de Pau Vidal sobre el *Diccionari ortogràfic* ([https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=3&v=xPeMLvQkt24](https://www.youtube.com/watch?time_continue=3&v=xPeMLvQkt24))

Amb quins noms es coneixia popularment el *Diccionari*?

- (4) Qui era Enric Prat de la Riba?
- (5) Per què abandona Alcover l'Institut d'Estudis Catalans l'any 1917? Quina visió tenia de la llengua?

La pipa:

- (1) Quina relació hi ha entre Pompeu Fabra i el tenis?
- (2) “Lola, ets un *portento!*”. Quan deia Fabra aquesta frase? Substitueix *portento* per una paraula admesa en català.
- (3) Quina importància tenen les excursions per a Fabra des del punt de vista lingüístic?
- (4) Com comença Fabra a fumar en pipa?
- (5) Per què es diu que “Fabra és un corredor de fons”?

El Diccionari:

(1) A la pàgina 40 es diu:

*La gent corrent viu feliçment allunyada de les polèmiques lingüístiques i no sol llegir gramàtiques, perquè les considera obres especialitzades.*

Com afronta aquest fet Fabra? Quines mesures pren?

(2) Què són les *Converses filològiques*?

(3) Fabra col·labora revisant traduccions de clàssics grecs i llatins a la Fundació Bernat Metge. Quin propòsit tenia aquesta fundació? Qui la dirigia aquells anys?

(4) A la pàgina 41 veiem com Fabra escriu a l'escriptora Caterina Albert (Victor Català) per preguntar-li el significat d'una paraula que apareix a la seva obra. De quina paraula es tracta? Busca'n el seu significat.

(5) Qui era Primo de Rivera? Quines conseqüències té per a la llengua catalana la seva dictadura?

(6) A quines repúbliques fan referència Fabra i Esperança a la pàgina 45?

(7) Quins recursos utilitza el dibuixant per establir la conversa entre Fabra i Esperança a la pàgina 49? Fixa't especialment en la vinyeta de l'esquerra.



Imatge 7: pàgina 49 del còmic

(8) En aquesta mateixa pàgina, per què Fabra diu que “En el Diccionari hi han contribuït milers de persones”?

(9) A la pàgina 50 veiem de quina manera és rebut Fabra quan entra a la llibreria a presentar el *Diccionari*. Imagina't que ets un dels assistents i que, en acabar l'acte, pots parlar amb Fabra. Què li diries?

(10) Quina innovació ortogràfica, a imitació del romanès i de l'italià, volia introduir Fabra? Se'n va sortir?

Plenitud:

(1) Amb quin títol es coneix Fabra? A partir de quan?

(2) Quant de temps tanquen Fabra dins un vaixell presó? Per què l'empresonen?

(3) Quin càrrec ocupa Fabra quan s'acaba la Segona Guerra Mundial?

(4) Quin és el motiu del viatge de Fabra a Andorra l'any 1947?

(5) Observa la tomba de Fabra a Prada ([https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/2d/Tomba de Pompeu Fabra 01.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/2d/Tomba_de_Pompeu_Fabra_01.jpg)). Com se l'anomena? Per què?

Després de Fabra:

(1) Per què es converteix Fabra en un símbol de la llengua i la cultura catalanes?

(2) Quina és l'aportació fonamental de Fabra a la llengua catalana?

(3) Quines són les principals crítiques a la feina feta per Fabra?

(4) Quina teoria presenta l'anomenada “lleï Fabra”?

(5) L'escriptor valencià Joan Fuster va escriure: “Fabra va saber donar-nos una solució, dins la qual tots els qui parlem català ens sentim còmodes”. A què es referia?

#### 4.3.3. Activitat complementària

Visualitza el documental “Pompeu Fabra, des de la distància” (<https://www.ccma.cat/tv3/alacarta/el-meu-avi/pompeu-fabra-des-de-la-distancia/video/170862948/>) emès el 24 de març de 2011 a TV3 i respon les preguntes.

(1) On es troben els nets de Pompeu Fabra? Quan va ser el darrer cop que es van reunir tots? Per què diuen que per a ells és difícil escriure en català?

(2) Quina era l'habilitat de Fabra quan escrivia?

(3) On es reuneixen els intel·lectuals a l'època de Fabra? Què hi fan allí?

(4) Amb qui practica Fabra les llengües que coneix? On ho fa?

(5) Quins són els aspectes més revolucionaris de la reforma proposada pel grup de L'Avenç?

- (6) En quina entitat es feien actes en català?
- (7) Quant temps va estar Pompeu Fabra a Bilbao? Què hi feia?
- (8) Quin net és “la viva imatge de l’avi”? On viu? A què es dedica?
- (9) A quina edat ha d’exiliar-se Fabra? On fuig? Qui l’ajuda?
- (10) Què representava Fabra després de morir?

#### 4.3.4. Treballa amb el còmic

- (1) Llegeix els testimonis següents sobre Fabra i la seva obra. En quina o quines pàgines del còmic els situaries?

*El recordo també anant d’excursió amb nosaltres, aturant-se sovint per fer-nos remarcar les belleses del paisatge, tot ironitzant sobre els qui anaven per la muntanya com qui va a fer una cursa (Maria Carme Riudor, dins Mir, 1998, p. 191).*

*Realment, l’obra del nostre gran codificador és encara més admirable per les condicions en què l’hagué de fer, enmig d’avatars històrics trasbalsadors per la llengua i per al país mantenint, mantenint inalterable la voluntat tenaç de contribuir a la plenitud i de superar els pitjors obstacles, com la terrible insulsiada de la guerra (Isidor Marí, dins Fabra, 2013, vol. 9, p. 13).*

*Les traduccions de Fabra van ser proposades i acomplertes a l’inici del procés de modernització de la literatura catalana i del desenvolupament i materialització de les mesures ortogràfiques de l’Avenç (Enric Gallén, dins Fabra, 2009, vol. 6, p. 936).*

*Que la llengua catalana respongués a totes les situacions possibles en l’ús de la llengua era la gran obsessió del Mestre i el tema és com un degoteig, que sens parar va deixant la seva marca allà on cau amb persistència (Antoni M. Badia i Margarit, dins Fabra, 2005, vol. 1, p. 52).*

*A diferència dels habituals corrents ideològics legitimadors d’aquesta identitat entre llengua i nació [...], Fabra basteix una teoria lingüística no pas prenent com a base ideologies sobre la llengua, sinó partint únicament i exclusiva de l’observació empírica d’aquesta (Xavier Lamuela i Josep Murgades, 1984, p. 34).*

*Pompeu Fabra, amb el seu Diccionari general de la llengua catalana, és el revolucionari més gran de Catalunya, perquè aconseguí d’imposar un ordre: tot allò que cau fora de l’abast de la seva obra, és obscura barbàrie que no compta (Domènec Guansé, 1933).*

*La seva obra és l'únic que es va salvar del naufragi de la Guerra Civil i el franquisme. Avui tothom que vol escriure correctament el català en aquest rodal que va de Maó a Fraga i de Guardamar a Salses escriu en la llengua que va proposar Pompeu Fabra (Mila Segarra, 1998, p. 8).*

(2) Carola, filla de Pompeu Fabra, explica els seus records a *Pompeu Fabra, el meu pare* (1991, pp. 20-21). Llegeix aquest fragment sobre els primers anys de Fabra:

*Va néixer a la Travessera de Dalt. Abans hi havia torres i els meus avis en tenien una. A la torre del costat hi vivia un nen que tenia uns sis o set anys, però el meu pare sempre jugava sol i buscava sargantanes i altres bestioletes que corrien pel jardí. Ell tenia més o menys la mateixa edat del noi, potser era una mica més gran. Doncs a aquell noi, la seva mare li donava l'esmorzar i li deia “apa, vés al jardí a jugar”, i ell no hi volia anar, era repatani. S'asseia o es repenjava en el tronc d'un arbre i començava a bramar, no a plorar, a bramar, feia rebequeries. No volia sortir al jardí, es volia estar a dintre.*

*En canvi, el meu pare sí que sortia i jugava tot sol. No solia jugar amb altres nens. O bé jugava sol, o bé llegia. Als set anys, ja llegia, es va anar formant ell mateix. No el va formar ningú.*

Com traslladaries aquesta descripció a una pàgina del còmic? Fes-ne el guió, descrivint el contingut de cada vinyeta i els textos que hi apareixerien. T'animes a dibuixar aquesta escena?

(3) Llegeix la fitxa de Fabra sobre “historieta”:<sup>7</sup>

*Relació d'una aventura, d'un esdeveniment de poca importància.*

Proposa una definició alternativa i actual que tingui en compte el còmic.

(4) Consulta la cronologia (pàgines 58 i 59) i assenyala en el quadre següent en quins anys es desenvolupen els diferents capítols del còmic.

(5) Llegeix l’“Auca de Pompeu Fabra (1868-1948). Gran filòleg, professor, nostre seny ordenador” (<https://www.auques.cat/auca.php?auca=fabra>).

Quines diferències hi ha entre aquesta auca i les pàgines de còmic que has llegit? Explica com adaptaries algunes de les escenes de l'auca per integrar-les al còmic.

---

<sup>7</sup> La fitxa es pot consultar a l'Espai Pompeu Fabra:

[https://taller.iec.cat/fabra/fitxes/DiccFabraLex49\\_0139.pdf](https://taller.iec.cat/fabra/fitxes/DiccFabraLex49_0139.pdf). [Consulta: 6 de març de 2023].

CAPÍTOL	ANYS
Un científic	
El grup de L'Avenç	
Renaixença i Modernisme	
Un autodidacte	
Professor a Bilbao	
Romanticisme i Noucentisme	
La pipa	
El Diccionari	
Plenitud	
Després de Fabra	

## 5. CONCLUSIONS

*Pompeu Fabra. L'aventura de la llengua*, aparegut amb motiu de la celebració de l'Any Fabra el 2018, és un exemple excel·lent de publicació amb rigor acadèmic i voluntat divulgativa, dut a terme per una especialista en el tema (Gemma Pauné Xuriguera) i un dibuixant que és tot un referent en la temàtica històrica aplicada al còmic (Oriol Garcia Quera). El doble format de l'obra, còmic i text il·lustrat, convida d'entrada a portar-la a l'aula ja que ofereix moltes possibilitats didàctiques sobre un tema important des del vessant cultural com és la mirada sobre la llengua pròpia i la importància que el lingüista Pompeu Fabra va tenir, en aquest sentit.

Una d'aquestes possibilitats és una proposta didàctica formada per diverses activitats que es poden dur a terme abans, durant i després d'haver llegit el còmic dins o fora de l'aula. La tipologia d'activitats que es presenten és diversa i inclou no només exercicis per acompanyar l'alumne en la lectura de l'obra i per aprofundir en continguts del currículum, sinó també per conèixer les característiques del còmic i treballar el seu llenguatge, així com l'ús de les tecnologies. Es tracta, en definitiva, d'un exemple del còmic com a eina d'aprenentatge múltiple en les diferents àrees i matèries curriculars que permet conèixer millor la feina

d'aquest lingüista tan important de la llengua catalana, però també la seva època i la relació amb l'actualitat, i fer-ho d'una manera motivadora i engrescadora per a l'alumnat.

## 6. BIBLIOGRAFIA

- Ateneu Barcelonès (1924). *L'obra de depuració del català : discurs llegit pel president Pompeu Fabra en la sessió inaugural del curs Acadèmic de 1924-25*. Imp. de A. López Llausàs
- Bowkett, S. i Hitchman, T. (2016). *La utilización del cómic para mejorar la expresión oral, la lectura y la escritura*. Ediciones Morata.
- Fabra, C. (1991). *Pompeu Fabra, el meu pare*. La Campana.
- Fabra, P. (1891). *Ensayo de gramática de catalán moderno*. Est. y Llib. L'Avenç de Massó y Casas.
- Fabra, P. (2005-2013). *Obres completes* (J. Mir i J. Solà, Eds.) (Vols. 1-9). Edicions 62, Edicions 3 i 4, Moll.
- Fernández, M. i Díaz, O. (1990). *El cómic en el aula*. Alhambra.
- Fernández de Arriba, D. (2018). *Memòria i vinyetes. La memòria històrica a l'aula a través del còmic*. Generalitat de Catalunya.
- Garcia Quera, O. i Pauné Xuriguera, G. (2017). *Pompeu Fabra. L'aventura de la llengua*. Rafael Dalmau Editor.
- Guansé, D. [1933]. *Diccionari General de la Llengua Catalana de Pompeu Fabra. Opinions autògrafes de Francesc Macià, Jaume Aguadé [...]*. Llibreria Catalònia.
- Institut d'Estudis Catalans (1913). *Normes ortogràfiques*. Institut d'Estudis Catalans.
- Jané, A. i Bayés, P. (2007). *Petita història de Pompeu Fabra*. Editorial Mediterrània.
- Lamuela, X. I J. Murgades (1984). *Teoria de la llengua literària segons Fabra*. Quaderns Crema.
- Mir, J. (1998). *Memòria de Pompeu Fabra. 50 testimonis contemporanis*. Proa.
- Montserrat, M., Paloma, D. i Badell, H. (2021). *Memòria de l'Any Pompeu Fabra*. Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya. <http://hdl.handle.net/20.500.12368/15459> [Consulta: 6 de març de 2023].
- Perea, M. P. (2008). El Primer Congrés Internacional de la Llengua Catalana. Celebració d'una celebració. *Estudis Romànics*, 30, 271-280. DOI: 10.2436/20.2500.01.18
- Segarra, Mila (1998). *Pompeu Fabra. L'enginy al servei de la llengua*. Empúries.



# EL CÓMIC COMO ELEMENTO DE INTERPRETACIÓN Y DIFUSIÓN DE LA LITERATURA CLÁSICA UNIVERSAL: UN PROYECTO DE FORMACIÓN LECTORA Y LITERARIA EN LA ESO<sup>1</sup>

---

DOMINIKA FAJKIŠOVÁ

JOSEP BALLESTER-ROCA

*Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de Universitat de València*

## 1. INTRODUCCIÓN

Durante muchos años el cómic no ha sido tomado en serio como una manifestación literaria valiosa, algo que se reflejaba, por una parte, en su consideración social de producto de baja cultura y, por otra, en su escasa presencia en las aulas. Hoy en día, el estatus intelectual del cómic ha cambiado mucho y es reconocido como una excelente tipología textual, entre otras muchas, para poder desarrollar la competencia literaria y no como subliteratura (Paré y Soto-Pallarés, 2017). Además, desde su aparición como objeto de investigación en las universidades españolas<sup>2</sup> se ha establecido como un texto cultural de primer nivel a partir del cual se desarrollan disquisiciones filosóficas que vinculan la cultura clásica con la contemporánea (Fernández Porta, 2010). Con todo, pese al evidente avance de su prestigio, el cómic sigue de alguna manera asociado al ámbito de lo lúdico y, por lo tanto, a lo infantil y lo juvenil. Aun así, esta apreciación no se extiende a toda Europa ya que, por ejemplo, en países como Eslovaquia no constituye una materia académica, algo apreciable en su ausencia en los estudios de Magisterio. No obstante, su utilidad en el aula sí que viene reflejada en su mención en los contenidos e indicadores de logro de los currículums de educación primaria de los países europeos. Por tanto, este alumnado en mayor o menor medida leen, elaboran y aprenden los códigos básicos del cómic (SPÚ, 2015).

A pesar de la creciente atención que recibe el cómic, publicaciones cotidianas como *El tirón de lo nipón: el manga revive una edad dorada* (Cultura, 2023) o *Hábitos de lectura y ocio entre los jóvenes lectores* (Revista Babar, 2015) muestran que el interés de los niños y los adolescentes no se debe particularmente a la escolarización sino más bien a la lectura de

---

<sup>1</sup> El presente artículo se enmarca en el proyecto de investigación “Educación lectora, literaria, lingüística e inclusión: una investigación a través de la LJJ multimodal entorno a la diversidad y la sostenibilidad” del Ministerio de Ciencia e Innovación, ref. PID2022-139640NB-I00.

<sup>2</sup> Solamente en el último año se organizó en la Universitat de València I International Conference Teaching with Comics y en la Universitat d’Alcant las XXV Jornadas del cómic: Unicómic 2023. Y en el incremento notable de tesis defendidas centradas en esta problemática (Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2022)

cómics en su propio tiempo libre. Por lo tanto, dado este interés, es pertinente que el docente/investigador se plantee *si el cómic es una herramienta didáctica útil en la formación de lectores competentes* entre los jóvenes.

En este capítulo se interpretarán diferentes situaciones de aprendizaje desde la perspectiva de la investigación cualitativa con el fin de estudiar el cómic como una herramienta de difusión e interpretación de los relatos y cuentos de la literatura clásica universal. De este modo intentaremos abordar parcialmente la respuesta a la pregunta anterior.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1 CLÁSICOS Y EDUCACIÓN LITERARIA EN LA ESO

La educación literaria actual se centra en la formación de lectores competentes, razón por la cual las escuelas deberían concebir el progreso literario como el desarrollo de la competencia literaria y no solamente como el traspaso del legado escrito. Si entendemos esta competencia como algo que se adquiere y no es innato, los didactas de la lengua y la literatura y los docentes deberían plantearse cómo y cuándo niños y adolescentes aprenden a leer y disfrutar de esta actividad, y qué es lo que podemos hacer para facilitarles este proceso (Colomer, 1995).

Según Ballester (2015a) la literatura es un acto de comunicación y, por lo tanto, es necesario reflexionar sobre la formación lectora en base a tres de los pilares de la comunicación literaria, a saber: el emisor, el mensaje y el receptor. Mientras que en el pasado la educación literaria se centró en estos dos primeros aspectos, en las últimas décadas ha venido poniendo su foco en papel del receptor. A partir de su reciente protagonismo se han abierto nuevos métodos y estrategias didácticas en la búsqueda de formación de los lectores competentes. El receptor (el lector) no es un elemento pasivo sino, más bien al contrario, quién determina los significados del texto estableciendo un intercambio en forma de diálogo (Ballester, 2015b). Con todo, esta peculiar forma de diálogo no es siempre un proceso fácil. Como afirma Pennac (1999), la lectura es en ocasiones un acto de resistencia que no siempre produce un placer inmediato. Por lo tanto, la selección de los textos para el alumnado es fundamental y debería abordar estos criterios:

- **Calidad de los libros**
- **Adecuación a los intereses, necesidades y capacidades del alumnado**
- **Variedad de funciones:** ajustar la selección para diferentes lectores, para incentivar experiencias y situaciones de aprendizaje diversas y para cumplir diferentes propósitos didácticos (Colomer, 2010).

Y es precisamente la calidad literaria validada por el transcurso del tiempo lo que hace de los clásicos una fuente adecuada de lectura (Cerillo, 2007). Los clásicos son obras capaces de sobrevivir el desprecio intelectual e irracional de críticos de diferentes épocas y, por lo tanto,

tienen el potencial de rebasar las posibles resistencias de nuestro alumnado. Según Bloom (2009) “cuando se lee una obra canónica por primera vez se experimenta un extraño y misterioso asombro”. En este sentido, no solo los clásicos son susceptibles de ser enseñados, sino también las obras consideradas importantes o canónicas en una época reciente, aunque el tiempo no las haya dotado de la dignidad de los primeros, explica Cerillo (2007). En ambos casos, su carácter de obra de arte significativa o aurática, como diría Benjamin (1998), permitiría a estas narraciones “levantar la vista y devolverla a quien las mira” interpelando al joven lector.

Además, como declara Machado (2002), todas las personas tienen el derecho de conocer, aunque de forma superficial, las grandes obras del patrimonio universal. Y en muchas ocasiones, los primeros contactos con las mismas se deberían producir en la infancia o juventud de manera que se abrieran caminos que se pudieran volver a recorrer o no, pero que ya sirvieran como una señalización de su existencia.

Según Colomer (2010), el potencial de las obras clásicas reside en que ofrecen un sentido de pertinencia colectiva. Los alumnos, a través de las mismas, comparten referentes artísticos, lingüísticos y culturales no solamente entre sí sino también con las generaciones anteriores. Además, potencian, de manera codificada en sus relatos y cuentos, una reflexión que la humanidad ha llevado a cabo sobre el mundo y sobre sí misma.

Adaptando los criterios de Colomer (2010) mencionados anteriormente en nuestro trabajo, hemos tenido en cuenta para esta selección de obras los siguientes aspectos:

a) La inclusión de relatos y cuentos de autores clásicos universales

Como hemos descrito anteriormente, las obras clásicas presentan una calidad literaria intrínseca y, por lo tanto, creemos que son un elemento válido para lo que Mendoza Fillola (2004) denomina “formación para apreciar la literatura”. Sin embargo, eso no significa que deban ser los únicos textos que configuren el canon literario de las escuelas.

b) La extensión adecuada de los relatos y cuentos: se seleccionaron obras que los alumnos puedan leer como mucho en una sesión (en 55 minutos).

En la selección aparecen obras de mayor extensión como son los relatos de Jack London. Esto se debe a que la tarea de la lectura del texto se dividió entre 5-6 alumnos. Cada uno leyó aproximadamente tres páginas. Después, en el grupo, comentaron sus lecturas, las ordenaron según el desarrollo de la trama y, en colaboración, crearon el cómic como una secuencia de las partes leídas.

c) La adecuación de las obras y autores a los intereses y capacidades del alumnado participante.

d) La inclusión de diversos subgéneros y temáticas dentro de los relatos y cuentos para facilitar la elección por parte del alumnado: terror (Poe), psicológico (Dahl), romántico (Casavella), cuentos de la naturaleza (Quiroga), cuentos de hadas (Wilde), etc.

e) La consideración de sus posibilidades de adaptación al cómic.



Fotografía 1. Adaptación de Bâtard

A continuación, presentamos la selección de obras utilizadas en la investigación en acción, siguiendo criterios establecidos:

Oscar Wilde: Gigante egoísta, El joven rey, El modelo millonario

Jack London: Bâtard, Koolau el leproso, Encender la hoguera

Virginia Wolf: Kew gardens

Alberto Moravia: Cuando los pensamientos se helaban en el aire

Francisco Casavella: Seis o siete veranos

Edgar Allan Poe: El corazón delator

Horacio Quiroga: Las medias de los flamencos

Roald Dahl: Galloping Foxley

Los grupos participantes no han trabajado con todas las obras, sino que se han elegido las más adecuadas.

## 2.2 EL CÓMIC EN LAS CLASES DE LENGUA Y LITERATURA

El debate sobre potencial didáctico del cómic en la enseñanza no es nuevo, aunque carece de una larga tradición. Hoy en día, diferentes estudios describen el positivo impacto de su presencia en el aula (Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2015; Ortiz-Hernández et. al, 2014; Martínez Muro, 2016). Aun así, queda un largo camino para explorar su uso y sus funciones antes de su completa implementación como herramienta didáctica adecuada al currículum de los diferentes niveles educativos.

Como señala Ballester-Roca e Ibarra-Rius (2022) existe una considerable vacilación con respecto a la denominación y la definición de lo que es un cómic (tebeo, historieta, novela gráfica). Sin embargo, cualquiera de sus manifestaciones presenta tres pilares comunes: el texto, la imagen y la secuencialidad. Y justo en estos tres aspectos se refleja el potencial didáctico que ha permitido llevar el cómic al aula.

Las relaciones que se establecen entre la imagen y la palabra pueden ser de distinto tipo, y es, precisamente, la combinación de estos dos modos semióticos lo que determina no solo la comprensión de la acción sino también las posibles interpretaciones del lector. Palabra e imagen se influyen mutuamente y, sin embargo, el vínculo entre ellas no llega a ser del todo simétrica o paralela. A resultas de lo anterior, el cómic opera con tres historias, una verbal, otra visual y una última que nace a partir de la combinación de las dos anteriores (Moya Guijarro y Pinar Sanz, 2007). En este sentido, el potencial didáctico del cómic se encuentra en que enseña a leer, analizar e interpretar no solo las palabras sino también las imágenes, de manera que contribuye positivamente a la alfabetización visual. Según Gomes-Franco-e-Silva (2019) la alfabetización visual prepara al alumnado para comunicarse con y a través de la imagen desarrollando su competencia comunicativa visual. Así pues, la utilización del cómic en la educación trasciende las fronteras del arte y alcanza lo cotidiano.

La secuencia es una sucesión de etapas que crean a su vez una historia en su conjunto (Paré y Soto-Pallarés, 2017). Esta permite organizar las piezas en un todo coherente porque se encarga de transmitir el significado que sucede entre pequeñas unidades (Santiago-Ruiz, 2021). Las diferentes posibilidades en la secuenciación de una historia afectan a la comprensión de su avance y al mismo tiempo ayudan al lector a orientarse en el marco espaciotemporal de la misma. Según McCloud (2009) la finalidad con la que se utiliza el tiempo en el cine es análoga a aquella con la que se utiliza el espacio en el cómic. Si como afirmaba Tarkovsky (1991) el arte del cine consistiría en “esculpir en el tiempo”, la labor de un dibujante de cómic se centra, más bien, en dotar de vida y espíritu al espacio. De este modo, el avance de la historia en el cómic se produce a través de la secuencialidad de las imágenes. Por lo tanto, si bien la elaboración a partir de la narrativa textual conlleva la simplificación de la palabra, al mismo tiempo implica el enriquecimiento de su mensaje a través de las imágenes: el hilo narrativo se refleja en la secuencialidad de las viñetas; los personajes cobran su aspecto en forma de dibujo, y sus diálogos o ideas principales quedan expuestas en los bocadillos.

### 2.3 EL ACERCAMIENTO A LOS CLÁSICOS A TRAVÉS DEL CÓMIC

En los epígrafes anteriores hemos intentado plasmar la conveniencia de utilizar las obras clásicas y los cómics en el aula, artefactos culturales que poseen tradicionalmente una consideración social diametralmente opuesta. Nuestro objetivo general era alcanzar una especie de síntesis entre ambos formatos textuales mediante el estudio del potencial del cómic

en la difusión e interpretación de las obras clásicas universales, y así revivir las historias clásicas a partir de la propia creación del alumnado. Además, proceder de este modo permite, por un lado, contribuir al proceso de diversificación de las voces de los narradores omniscientes representados por el currículum, los docentes y los padres, es decir, los adultos que han seleccionado del canon literario (Vouillamoz-Pajaro, 2022). Por otro lado, esta estrategia facilita desarrollar en el aula el papel activo del lector joven, quien a través de la escritura y la imagen puede llegar a dialogar con el texto de manera más consciente y creativa. Según Larrosa (1996) la imaginación que se activa leyendo está vinculada con la producción, y no con la mera reproducción de imágenes y significados. Es este sentido imaginar algo es más bien una forma de creación innovadora que de repetición. Probablemente por este mismo motivo, poner en palabras lo imaginado presenta ciertas dificultades. Esto se refleja en la brevedad de las respuestas de los alumnos en el debate que se produce en la clase tras una lectura. En cambio, resulta mucho más motivador expresar tanto la imaginación como la creatividad en la acción de elaborar un producto, el cómic, que es visible, espontánea y evaluable.

### 3. MARCO METODOLÓGICO

La presente investigación se apoya en la modalidad interactiva de la metodología cualitativa, la cual permite llevar a cabo un estudio profundo de las interacciones educativas y las situaciones significativas que se producen en los escenarios naturales del alumnado (McMillan y Schumacher, 2011). El propósito general de la investigación cualitativa es estudiar e innovar en la práctica educativa, por lo tanto, como procedimiento para obtener los datos, seleccionamos la investigación en acción ya que permite contribuir tanto a los intereses prácticos de los docentes como a los objetivos de las ciencias de la educación (Stenhouse, 1987). Según Elliot (1997), la investigación en acción es una herramienta que permite activar cambios desde dentro, es decir, desde la modificación de la propia práctica del profesor con el fin de mejorarla. En el doble rol investigador/docente, característico de este método (Severini y Kostrub, 2018), hemos diseñado y llevado a cabo propuestas didácticas con el fin de estudiar y, al mismo tiempo, desarrollar la competencia lectora y la expresión escrita del alumnado. En el desarrollo de la investigación en acción han colaborado tres docentes de los cuales uno era experto en la materia de la Didáctica de la Lengua y la Literatura y operó como revisor en la implementación de las propuestas tal y como lo recomienda Kostrub (2016).

En cuanto al proceso del análisis de los datos recogidos, hemos aplicado desde las primeras intervenciones el método de comparación constante para identificar categorías interpretativas a través de una codificación abierta. Las categorías forman la base del *relato realista* que se define por la aparición de las voces de los participantes, teóricamente enmarcadas por los investigadores (Mihas, 2019). Por lo tanto, los ejemplos de los trabajos

y las respuestas, tanto de los alumnos como de los docentes, aparecen a lo largo de todo el marco metodológico. Para asegurar y proteger la privacidad de todos los participantes en las fotos mostradas no aparece ningún dato personal.

Según Miovský (2006) la codificación es un procedimiento a través del cual el material obtenido es conceptualizado y reconstruido en el proceso de la selección e identificación de los momentos significativos de acuerdo con los objetivos establecidos. En la Tabla 1 aparecen cuatro categorías diferentes con dos grupos de códigos como resultado del proceso de análisis e interpretación de la investigación en acción. Por un lado, creamos códigos siguiendo la estructura corriente, es decir, aparecen en forma de conceptos. Por otro, desarrollamos frases que expresan las emociones o expresiones experimentadas por los alumnos para captar mejor la naturaleza de los momentos significativos ocurridos en el aula (Fajkišová, 2018).

<b>1. Categoría</b>	<b>Actividades preparatorias</b>	
códigos	Adaptaciones de obras Derechos del escritor y del dibujante	<i>Dame un mejor motivo. La historia de Töpffer.</i>
<b>2. Categoría</b>	<b>Literatura clásica universal</b>	
códigos	El acto de leer Límites entre ficción y realidad	<i>El método mágico. El oscuro misterio de señor Poe.</i>
<b>3. Categoría</b>	<b>Colaboración y cooperación</b>	
códigos	Creación del grupo Lectura compartida	<i>Contigo sí contigo también. El puzzle lector.</i>
<b>4. Categoría</b>	<b>Creación del cómic</b>	
códigos	Diversidad lingüística Herramienta de evaluación	<i>No me lo preguntes. Yo te lo muestro. Háblame de tus autores y yo te hablaré de los míos.</i>

*Tabla 1. Las categorías y sus códigos correspondientes*

### 3.1. CONTEXTUALIZACIÓN

En la selección de la muestra, hemos optado, en concreto, por el uso de un muestreo no probabilístico intencional por accesibilidad, tal como lo describe Biquerra-Alzina (2016). El proyecto de formación lectora y literaria lo llevamos a cabo en un nivel de educación secundaria de un centro público de València, en tres diferentes grupos, 1º, 2º y 3º de la ESO. Es importante explicar que el 3º de la ESO pertenecía al Programa de Diversificación Curricular. También debemos dar cuenta de que la cooperación con el instituto se extendió

a lo largo de todo el año académico 2022/2023 en forma de seis intervenciones (dos por grupo), cada una de duración de entre 1 y 2 semanas. Elegimos el centro debido a la predisposición de los docentes a participar en el proyecto. La selección de grupos fue intencional con el objetivo de cubrir los tres primeros cursos. Durante cada una de las intervenciones acudimos a todas las clases semanales de Lengua y Literatura Castellana.

Grupo	Nº de alumnas	Nº de alumnos	Nº en total	Horas semanales
1º de la ESO	12	13	25	3
2º de la ESO	17	10	27	3
3º de la ESO	11	3	14	6

Tabla 2. Descripción de la muestra

La intención del proyecto consiste en estudiar y al mismo tiempo desarrollar la comprensión lectora y la expresión escrita del alumnado. De las seis intervenciones, dos de ellas se centraban en el cómic como herramienta de interpretación y difusión de la literatura clásica universal y tuvieron una duración de dos semanas. La primera se realizó en el mes de noviembre de 2022 y la segunda en marzo de 2023. Este capítulo se centra en la interpretación de los datos cualitativos obtenidos a partir de estas dos intervenciones.

### 3.2 OBJETIVOS

El objetivo general de la investigación es *estudiar el potencial didáctico del cómic como elemento de interpretación y difusión de la literatura clásica universal*. La investigación en acción se desarrolla, construye y reconstruye en el propio proceso de la actuación. Es decir, el docente/investigador opera sin hipótesis ni prejuicios lo que asegura la validez de los datos cualitativos (Quecedo y Castaño, 2002).

Durante las sesiones, en la interacción con el alumnado, apareció otro objetivo de gran importancia para la investigación al que denominamos como objetivo general emergente:

*Investigar la utilidad del cómic como herramienta de la evaluación de la comprensión lectora del alumnado.*

A parte de los objetivos de la investigación (el rol del investigador) operamos con los objetivos educativos (el rol del docente) de acuerdo con el currículum oficial de la Comunidad Valenciana en el que se definen como logros aquello que el alumnado debería conseguir/cumplir/conocer al final de la etapa educativa y que están estrechamente vinculados con las competencias clave (Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell). A continuación, presentamos la tabla con los objetivos didácticos, las competencias clave y los contenidos que formaban base de la planificación docente para llevar a cabo las situaciones de aprendizaje de acuerdo con el currículum oficial de la educación secundaria.

Objetivos didácticos	
Desarrollo de la expresión escrita creativa	Competencias clave CCLI, CAA, CSC, CEC <sup>3</sup>
Desarrollo de la lectura por placer y la lectura comprensiva	
Contenidos	
Características principales y lenguaje del cómic Características y comprensión de los textos narrativos: relatos y cuentos Valoración y análisis de los relatos y cuentos del canon literario universal Promoción del aprendizaje cooperativo y colaborativo Uso de las estrategias de planificación en la escritura y el dibujo Creación del cómic	

Tablas 3. Objetivos, competencias y contenidos

### 3.3 EXPLICACIÓN DEL PROYECTO (FASES)

Antes de la implementación del proyecto centrado en el cómic como elemento de difusión e interpretación de las obras clásicas universales, estudiamos con los alumnos qué es el cómic analizando su definición, sus características principales, su lenguaje y diferentes ejemplos.



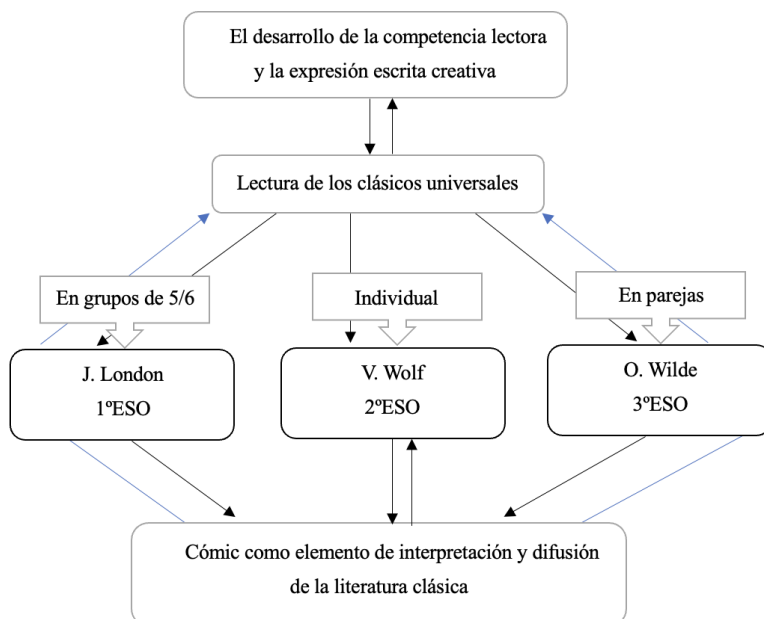
<sup>3</sup> CCLI – Competencia lingüística, CAA – Competencia aprender a aprender, CSC, Competencias sociales y cívicas, CEC – Conciencia y expresiones culturales

*Fotografía 2. Estudio de diferentes planos de Arrugas de Paco Roca (2007) y de Persépolis (2000) de Marjane Satrapi*

En la planificación y el procedimiento de las dos intervenciones seguimos los siguientes pasos de la secuencia didáctica:

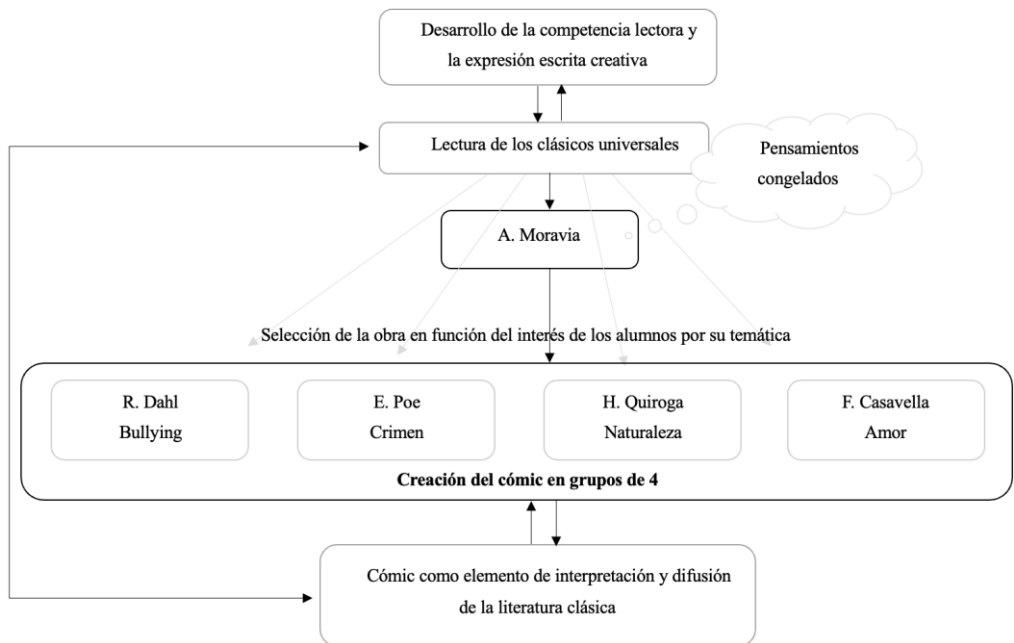
1. Evocación – el diálogo
2. Actividades preparatorias
3. Organización de grupos
4. Lectura de relatos y cuentos
5. Creación de cómic
6. Evaluación

A continuación, las analizaremos más detalladamente. Como se observa en el Mapa conceptual 1, disponemos de tres niveles de actuación, las tres clases. A su vez, en cada una de estas clases se seleccionó un autor para trabajar y una organización diferente de los alumnos. La misma podía ser bien en grupos, bien individual en función del diagnóstico pedagógico obtenido de la observación no participativa y del conocimiento previo del tutor de la clase. Cada grupo, o alumnos en el caso de estudiar individualmente, leyó primero el relato o cuento y después elaboró su adaptación en forma de cómic.



*Mapa conceptual 1. Diseño de la primera intervención (noviembre de 2022)*

La segunda intervención tuvo lugar unos meses después de la anterior y damos cuenta de ella en el Mapa conceptual 2. En primer lugar, toda la clase leyó conjuntamente el relato *Cuando los pensamientos se helaban en el aire* de Alberto Moravia. A continuación, se les planteó que, individualmente, concibieran y dibujaran un retrato de ellos mismos en el que, mediante bocadillos, apuntaran lo que se vería si se congelaran sus propios pensamientos. En segundo lugar, cada grupo de 4 alumnos debía elegir un relato según sus preferencias temáticas. La tarea posterior consistía en reflejar mediante la elaboración de un cómic qué es lo que pasaría si se congelaran los pensamientos de los protagonistas de sus historias, ¿cambiaría su comportamiento? ¿se vería alterada la acción? De este modo, la lectura y comprensión del clásico seleccionado es la llave para poder crear el cómic y, simultáneamente, el producto final, el cómic, es la prueba de que los alumnos han entendido el relato y han sabido dialogar con él a través de la alteración de la trama y los personajes.



Mapa conceptual 2 Diseño de la segunda intervención (marzo de 2023)

## 4. RESULTADOS

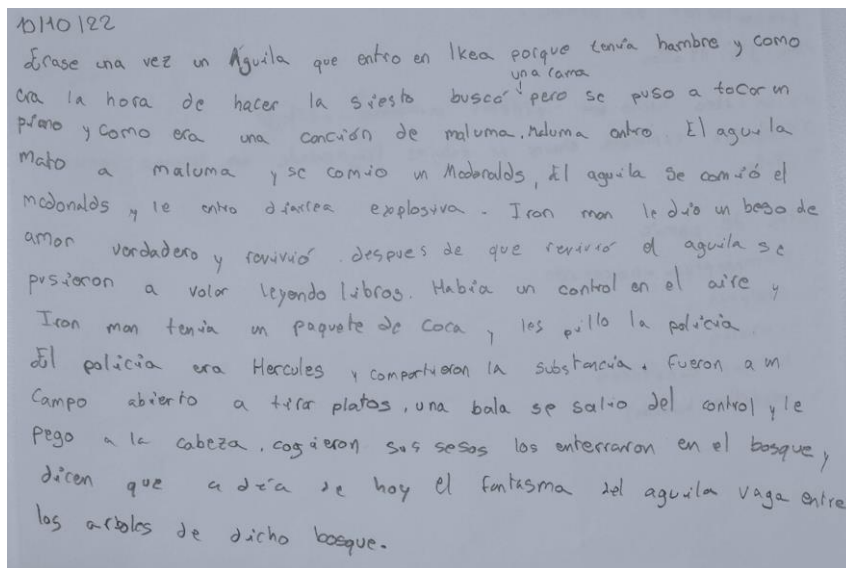
### 4.1. ACTIVIDADES PREPARATORIAS

Las actividades preparatorias se diseñaron a partir de las observaciones de los alumnos por parte de los docentes que habían reparado su nerviosismo ante la obligación de tener que

elaborar textos escritos. Para aliviar esta emoción y favorecer la motivación del alumnado se planificaron diversas pre-actividades de entre 10 y 15 minutos de duración. Estos ejercicios se realizaban antes de cada una de las tareas cruciales con dos objetivos, desarrollar algún conocimiento particular necesario para la realización de la siguiente tarea e invitar o predisponer al alumnado al siguiente trabajo. Por estas causas, todas las actividades tenían un carácter no solo didáctico sino principalmente lúdico y, en consecuencia, no se evaluaron en ningún momento. Ejemplo de las actividades:

#### A. Nuestra historia...

El docente apuntaba en la pizarra la primera frase de una historia: *Érase una vez un águila*. Después, con la ayuda de un PowerPoint proyectado en la pizarra, los alumnos destapaban por turnos y aleatoriamente imágenes ocultas preparadas previamente en un tablón de concurso y tenían que continuar la historia en una oración y de manera imaginativa y libre.

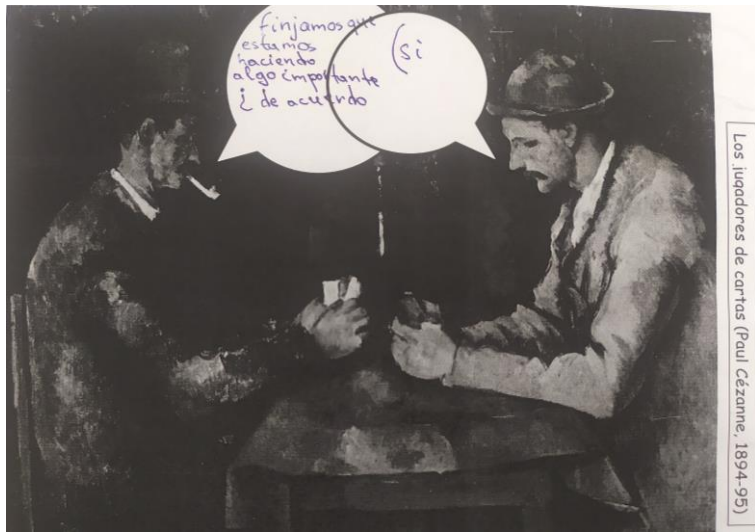


10110122  
Érase una vez un Águila que entro en Ikea porque tenía hambre y como  
era la hora de hacer la siesta <sup>una cama</sup> busco pero se puso a tocar un  
plano y como era una canción de maluma, maluma entro. El aguila  
mato a maluma y se comio un Mcdonalds, El aguila se comió el  
mcdonalds y le entro dentro explosiva. Iron man le dio un beso de  
amor verdadero y revivio. despues de que revivio el aguila se  
pusieron a volar leyendo libros. Habia un control en el aire y  
Iron man tenía un paquete de Coca y los pullo la policia.  
El policia era Hercules y compartieron la substancia. Fueron a un  
campo abierto a tirar platos, una bala se salio del control y le  
pego a la cabeza, cogieron sus sesos los enterraron en el bosque y  
dicen que a día de hoy el fantasma del aguila vaga entre  
los arboles de dicho bosque.

Fotografía 3. Nuestra historia

#### B. Artcómic

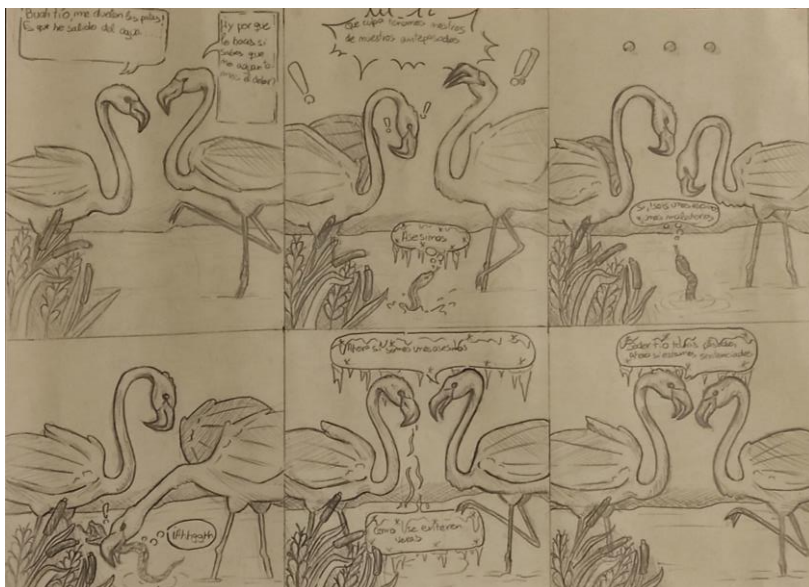
Se seleccionaron pinturas famosas y en Word se añadieron bocadillos de cómic a los personajes. A cada alumno le tocaron diferentes “viñetas” y tenía la tarea de inventar un posible texto.



Fotografía 4. Artcómic

### C. Dame un mejor motivo.

Como afirman Colomer, Ribes y Utset (2012) tener buen motivo para escribir es esencial en la promoción de la expresión escrita creativa. Del mismo modo, Valachová (2012), en las investigaciones centradas en el aprendizaje por proyectos, destaca la validez de ofrecer al alumnado el motivo del aprendizaje incluso cuando este va más allá de la consecución de un nuevo conocimiento o destreza. Así pues, acordamos con el alumnado que sus cómics serían *adaptaciones* para alumnos con necesidades educativas específicas que precisan de un apoyo para desarrollar su capacidad de lectura y escritura. Este procedimiento despertó en algunos de los alumnos el sentido de la responsabilidad y un mayor deseo de realizar la tarea de manera satisfactoria y esmerada. Esto se reflejó en el hecho de que llevaran sus creaciones a casa con el fin de perfeccionarlas.



Fotografía 5. Adaptaciones de *Las medias de los flamencos*

#### D. La historia de Töpffer.

Después de descubrir la ansiedad que experimentaban algunos alumnos ante las tareas creativas de expresión escrita hemos llevado a cabo con ellos una discusión sobre los derechos “del escritor” partiendo de los *derechos del lector* de Pennac (1999) con el fin de reducir el estrés y la desgana hacia la escritura creativa. El conjunto de la clase elaboró los siguientes derechos:

1. El profe no puntúa los errores de nuestras creaciones
2. Está prohibido burlarse de los productos
3. La creación está libre de opiniones y tabús
4. Puedo no estar de acuerdo con los relatos y cuentos leídos o mostrar que no me gustan
5. No puedo insultar, ni reírme, ni faltar al respeto a ninguno de mis compañeros o al profe de la clase

Para prevenir el posible miedo a dibujar del alumnado les contamos la historia de Töpffer, el padre del cómic moderno. Según McCloud (2009) su contribución a la renovación del cómic es muy destacable ya que aunque Topffer no fuera propiamente ni un dibujante ni un escritor, creó un lenguaje propio que englobaba de manera práctica ambas labores. La conclusión de esta historia consiste en que el autor de un cómic no tiene que ser necesariamente un artista y ni escritor famoso para hacer buenas historias. De esta forma, los alumnos comprendieron que los dibujos no debían tener un nivel artístico exquisito, sino que el objetivo consistía más bien en transmitir una historia interesante, aunque el dibujo

fuera básico. Para ello, planteamos a los alumnos la realización de algunos esbozos con los personajes en diferentes situaciones, como por ejemplo: dos amigos en el coche, dos desconocidos peleando, una cara sonriente, otra cara triste, un autorretrato del alumno en un estado pensativo, etc.

## 4.2. LITERATURA CLÁSICA UNIVERSAL

### A. *El método mágico.*

Tras la primera intervención, cada alumno participante ha leído un relato o cuento, al acabar la segunda otro, y además han leído también el cuento de Alberto Moravia a través del cual se planteó la creación del cómic. En total han leído tres relatos. En ningún momento se ha pedido a los alumnos la descripción de lo leído. Los docentes solamente respondían a preguntas o ayudaban con la interpretación de los mismos si se les requería (eso ocurrió por ejemplo con la obra *Kew Gardens* de Virginia Wolf). Así pues, el rol de los docentes se limitaba a ser mediadores, planificadores y acompañantes del estudiantado. De esta manera, el profesor ni impone sus ideas ni priva al alumno de la posibilidad de llegar a descubrir la magia que supone el propio acto de la lectura con la excusa de llevar al aula ejercicios más atractivos e interactivos que, con frecuencia, sustraen a los estudiantes la lectura del propio texto. Esta aproximación se diseñó de acuerdo con Cerillo (2007), por una parte, y Pennac (1999), por otra. Según estos autores aquello que debe poseer un método urgente de rescate de la enseñanza lecto-literaria es precisamente la lectura.

### B. *El oscuro misterio del señor Poe.*

*El corazón delator* ha sido uno de los relatos que mayor impacto produjo en la clase. Algunos alumnos reaccionaron del siguiente modo: *¿Es verdad esto? ¿Parece que era un psicópata? Es que acoj\*na...*

Los estudiantes pensaban que la historia podía ser real como si estuvieran momentáneamente raptados por un caso de profunda identificación con la ficción o *bovarismo*, según explica Pennac (1999). Entre el alumnado se inició una discusión sobre el estatuto de ficción de la obra, y este debate condujo a una reflexión sobre la relación que puede existir entre autor, obra y lector. Sin que los alumnos se percataran, se cuestionaron la idea de Auden (1962) según la cual los intereses del lector y los del autor no son iguales y si coinciden se trata más bien de una coincidencia afortunada. En relación con todo esto, el papel del lector no consiste en la mera decodificación de lo que está escrito, sino que el este aporta además su propio contexto personal a lo que lee. La discusión activó el papel creativo del lector/autor del cómic y puso de relieve su derecho a ser protagonista tanto en la revitalización de la obra a través del acto de la lectura como en el de su transformación en otro género.



Fotografía 6. Adaptación de *El corazón delator*

#### 4.2. COLABORACIÓN Y COOPERACIÓN

La aplicación de los mecanismos de cooperación y colaboración en el proceso de enseñanza-aprendizaje supone un esfuerzo por adaptar la metodología docente a las necesidades actuales de los perfiles profesionales. En este tipo de marco de trabajo, los alumnos son participantes activos en la vida social de una micro-sociedad (la clase), dentro de la cual se implican en diferentes roles y responsabilidades que se derivan de su propia autoexigencia. Con una situación de aprendizaje bien definida, los estudiantes, a través de la colaboración, cumplen objetivos educativos tanto afectivos como cognitivos (Coloma Olmos et al., 2009).

A pesar de las bondades de estos principios, es importante dejar claro que sin que los estudiantes estén preparados y sean guiados para cooperar, la realización de proyectos muy complejos suele ser inútil y agotadora. De hecho, esta es una de las principales razones por las que los profesores describen su implementación en la enseñanza como ineficaz (Fajkišová, 2021). En esta misma línea, Goleman (1997) llama la atención sobre la importancia de desarrollar también la autoconciencia emocional, la empatía y asertividad, elementos todos ellos que constituyen la base de la cooperación y la colaboración.

##### A. *Contigo sí, contigo también.*

*Oye profe, que yo con Mauro no trabajo. Vamos (David). David, no pienso cambiar los grupos. Tienes que aprender a colaborar con todos tus compañeros (docente). Yo paso de trabajar entonces. Que no me importa (David). Vale, muy bien por hoy cambiamos la actividad. Mañana la retomamos. Todos a vuestro sitio que tenemos que repensar cómo haceros cooperar (docente).*

En ocasiones los alumnos se muestran reticentes a llevar a cabo la tarea cuando se trata de trabajar en grupo o con compañeros con los que no tienen mucho trato. A partir de interacciones de este tipo reflexionamos sobre cómo mejorar el vínculo entre los estudiantes

que no suelen relacionarse. La solución consiste en diseñar diferentes dinámicas lúdicas para crear grupos de forma aleatoria que les distraigan del contexto real, que se identifiquen de tal manera con la ficción del juego que entren en el estado de flujo tal y como lo define Goleman (1997). A continuación, ofrecemos un ejemplo de las actividades que se les plantearon:

**La casa animada:** Al principio se crean grupos de 4 según las preferencias de los alumnos. Cada miembro tiene un rol diferente: habitante, pared derecha, pared izquierda y mascota. Los alumnos que son paredes crean con sus brazos el techo bajo el cual se esconden la mascota y el habitante. A continuación, el docente profiere en voz alta, hasta 4 veces, el nombre de uno de los elementos y todos los que se identifican con este tienen que cambiar de vivienda. En la quinta ocasión lo que va a decir es la palabra ¡terremoto!, lo que obliga a todos los elementos a recombinarse aleatoriamente. Así conseguimos crear diversos grupos de 3 o 4 personas de manera completamente casual.

### *B. El puzzle lector.*

Como hemos mencionado anteriormente, en el caso de las obras de Jack London los alumnos trabajaron en grupos de 6 miembros. Su tarea consistía en reconstruir el argumento de un relato realizando una lectura compartida en la que cada miembro del grupo debía comentar la parte del texto que le había sido asignada (unas tres páginas). Esta estrategia (aunque nada fácil) aumentó la responsabilidad de cada miembro para llevar a cabo una lectura comprensiva que permitiera después ordenar y dotar de sentido al relato común. Al mismo tiempo, penalizó dentro del grupo a los alumnos que no mostraban demasiado interés en la lectura y no se esforzaron y permitieron que el relato flaqueara en su comprensión. A continuación, se ofrece una transcripción de la discusión en uno de los grupos:

*Pero hazlo bien que el profe ha dicho que vamos a leer solamente nuestra parte (Ana). ¡Sí Jorge! Que no pienso que me riñan por ti (Rocío). Oye, si necesitas ayuda, me dices. ¿Ok? (Ana) Vale, vale... Que no me puedo concentrar. Dejarme ya que estoy leyendo (Jorge).*

Como se puede observar, a partir de la conversación los alumnos se auto-regulaban entre sí. Al final de las tres sesiones, de las que una se dedicó a la lectura, los cuatro grupos entregaron su cómic y evaluaron la tarea positivamente.



Fotografía 7 Adaptación de *Encender la hoguera*

#### 4.4. CREACIÓN DEL CÓMIC

##### A. *No me lo preguntes. Yo te lo muestro.*

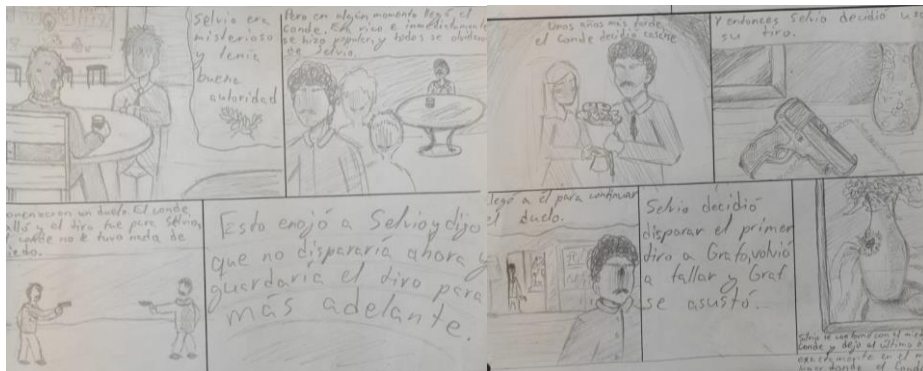
Como hemos mencionado anteriormente, en el proceso de la propia investigación en acción ha emergido un nuevo objetivo de estudio: el análisis del potencial del cómic como una herramienta de evaluación de la comprensión lectora. Si en la parte teórica intentamos justificar los potenciales beneficios de crear cómics a partir de obras clásicas, en esta nos centraremos en el análisis de uno de los cómics para completar el rango interpretativo de esta cuestión. En la Fotografía 8, se observa cómo los alumnos identificaron correctamente a los personajes principales del relato. Además, captaron de manera adecuada el espacio donde ocurriría la escena final del relato. Como se les pedía, a través de los “pensamientos congelados” seguían, aunque de manera creativa, el hilo narrativo del relato y expresaban de manera coherente la emoción que producía el encuentro entre los personajes.

##### B. *Háblame de tus autores y yo te hablaré de los míos.*

En el grupo de 3º de la ESO había tres alumnas no hispanoparlantes. Esta situación se da en las áreas urbanas de la Comunidad Valenciana cada vez con más frecuencia. La presencia de los alumnos que no dominan la lengua española influye significativamente en la dinámica y el clima de la clase (García Fernández et al., 2008). Sin embargo, la lectura de relatos clásicos universales generó una interesante oportunidad para hablar sobre los autores y el canon literario adoptado en sus países, en este caso en Ucrania y Rusia. Además, la creación del cómic ofreció la posibilidad de inventar y, con la ayuda del docente, traducir un texto ucraniano al español. El producto era mucho más breve que el texto original y esto facilitó presentar su contenido al resto de los alumnos.



Fotografía 8 Adaptación de Seis o siete veranos



Fotografía 9 Adaptación de Vístrel (Disparo) de Alexander Puškin

## 5. CONCLUSIONES

La metodología cualitativa no tiene por finalidad crear generalizaciones objetivas que son, ante todo, asuntos de índole estadística cuantitativa. En cambio, se centra en el estudio detallado de los procesos y contextos humanos y, por esta razón, selecciona grupos reducidos de participantes (Osbeck y Antczak, 2021). Los resultados obtenidos no tienden a invitar al lector a repetir paso a paso las situaciones del aprendizaje, algo casi imposible en el contexto real del aula. Su propósito es invitar a didactas y profesores de lengua y literatura a reflexionar sobre diferentes formas de utilizar el cómic como elemento de difusión e interpretación de los clásicos universales. Por lo tanto, las conclusiones que presentamos a continuación son el

resultado de la práctica en un contexto concreto y en cierta manera irrepetible, pero no por ello de menor validez investigadora (Gavora, 2007).

- La realización de un proyecto orgánico y lúdico que se aparta de las metodologías tradicionales motivó en gran medida la participación y el esfuerzo del alumnado, particularmente en relación con las destrezas de la lectura y la escritura.
- A lo largo de la investigación, se ha constatado la gran utilidad de las actividades preparatorias no solamente para motivar el alumnado sino también para eliminar su ansiedad de la expresión escrita creativa.
- Las dinámicas lúdicas de creación del grupo influyeron positivamente en la creación de grupos homogéneos y, por lo tanto, también contribuyeron a mejorar la interacción entre los alumnos que no suelen relacionarse.
- Según el tutor de la clase, los alumnos dejaron de pedir ‘juegos’ durante el tiempo que duró el proyecto lo que indica que esta metodología es motivadora y satisface las necesidades de autorrealización de los alumnos.
- Los resultados de la investigación en acción han mostrado que la creación del cómic en el aula puede llegar a ser una destacable herramienta en la evaluación de la comprensión lectora. En vez de preguntar a los alumnos “¿Cuáles son los personajes principales? ¿Qué características tienen? ¿Cuál es la trama principal? ¿En qué espacio y tiempo transcurre la historia?” las respuestas se plasman en el propio cómic. A través de los cómics se reflejó la comprensión lectora del alumnado de manera espontánea. De este modo, tanto el proceso de creación como el producto final servían como un elemento de evaluación del entendimiento de los relatos y cuentos clásicos por parte de los alumnos.
- La creación del cómic ha servido para fomentar las relaciones personales e interculturales entre los alumnos que no hablan español y el resto del grupo y, asimismo, para dar a conocer sus obras y autores preferidos. Además, los estudiantes no hispanoparlantes mostraron más interés en aprender el castellano a través de la traducción de los bocadillos de sus textos en los bocadillos que durante las clases convencionales.
- La creación del cómic motivó también a las alumnas no hispanoparlantes que tienen muy limitadas posibilidades de comunicación y auto-realización en las clases de lengua y literatura española. Las tres alumnas mostraron interés y esfuerzo por participar en el proyecto. Además, presentaron y, de este modo, enriquecieron la selección de relatos y cuentos con sus propias aportaciones.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Auden, W. H. (1962). *The Dyer's Hand and other essay*. Faber and Faber.
- Ballester, J. (2015a). *La formación lectora y literaria*. Graó.

- Ballester, J. (2015b). *Sobre l'horrible perill de la lectura*. (2ª ed.). Perifèric edicions.
- Benjamin, W. (1998). *Poesía y capitalismo: Iluminaciones II*. Taurus.
- Bisquerra-Alzina, R. (Coord.). (2016). *Metodología de la investigación educativa*. (6ª ed.). La Muralla, S.A.
- Bloom, H. (2009). *El canon occidental*. (5ª ed.). Anagrama.
- Cerrillo, P. C. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Octaedro.
- Coloma Olmos, A. M., Jiménez Rodríguez, M. A. y Sáez Lahoz, A. M. (2007). *Metodologías para desarrollar competencias y atender a la diversidad*. PPC.
- Colomer, T. (1995). La adquisición de la competencia literaria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 4, 8-22.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Editorial Síntesis, S.A.
- Colomer, T., Ribes, T. y Utset, M. (2012). L'escriptura per projectes: «Tu ets l'autor». En A. Camps (Comp.), *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure* (pp.61-70). (3ª ed.). Graó.
- Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria. 11 de agosto de 2022. D.O. No. 9403.
- Elliot, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Fajkišová D. (2021). *Konštrukcionisticky ponaté primárne vzdelávanie*. [Diplomová práca, Univerzita Komenského v Bratislave]. <https://opac.crzp.sk/?fn=docview2ChildG2GPEO&record=DD8DDAB5DB598AB3995040515716&seo=CRZP-Prehliadanie-prac>
- Fajkišová, D. (2018). *Sociálny konštrukcionizmus v podmienkach predprimárneho vzdelávania* [Bakalárska práca, Univerzita Komenského v Bratislave]. <https://opac.crzp.sk/?fn=detailBiblioFormChildY323V4&sid=9515F325FC757510B4880AFA6D77&seo=CRZP-detail-kniha>
- Fernández Porta, E. (2010). *Eros. La superproducción de los afectos*. Anagrama.
- García Fernández, J. A., Sánchez Delgado, P., Moreno Herrero, I. y Goenechea Permisán, C. (2008). Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid. De la normativa institucional a la realidad cotidiana. *Revista de Educación*, 352.
- Gavora, P. (2007). *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Univerzita Komenského v Bratislave.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Gomes-Franco-e-Silva, F. (2019). Alfabetizar para ver: la importancia de aprender a leer, comprender y analizar imágenes. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 18(3), 48-58. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2019.18.3.2103>

- González Vigo, M. (8 de enero 2023). El tirón de lo nipón: el manga revive una edad dorada. *Cultura*. <https://www.epe.es/es/cultura/20230108/tiron-nipon-manga-revive-edad-80725448>
- Ibarra-Rius, N. y Ballester-Roca, J. (2015). Cómics interculturales, educación literaria y productos políticamente correctos. *Tonos Digital: Revista de estudios filológicos*, 28.
- Ibarra-Rius, N. y Ballester-Roca, J. (2022). El cómic desde la educación lectora: confluencias, interrogantes y desafíos para la investigación. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 21(1). [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2022.21.1.2753](https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.1.2753)
- Kostrub, D. (2016). *Základy kvalitatívnej metodológie. Keď interpretované významy znamenajú viac ako čísla*. Univerzita Komenského v Bratislave.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura*. Laertes.
- Machado, A. M. (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Anaya.
- Martínez Muro, M. A. (2016). El cómic como recurso didáctico intercultural en la enseñanza. En Aurora Martínez y María del Mar Campos (coords.) *Cultura en la diversidad: educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI*. Octaedro.
- McCloud, S. (2009). *Entender el cómic. El arte invisible*. (3ª ed.). Astiberri.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2011). *Investigación educativa*. (5ª ed.). Pearson Educación, S. A.
- Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.
- Mihas, P. (2019). Qualitative data analysis. *Oxford research encyclopedia of education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1195>
- Miovský, M. (2006). *Kvalitatívni prístup a metódy v psychologickém výzkumu*. Grada Publishing.
- Moya Guijarro, A. J. y Pinar Sanz, M. J. (2007). La interacción texto /imagen en el cuento ilustrado. Un análisis multimodal. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, (3), 21-38. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2007.03.02](https://doi.org/10.18239/ocnos_2007.03.02)
- Ortiz-Hernández, F. J.; Rovira-Collado, J.; Pomares-Puig, M. P., Baile-López, E., Ros-Selva, J. (2014). Innovar e investigar desde la narración gráfica: hacia un canon literario del cómic. En María Teresa Tortosa José Daniel Álvarez y Neus Pellín (coords.) *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, pp. 771-788. Universidad de Alicante.
- Osbeck, L. M. y Antczak, S. L. (2021). Generalizability and qualitative research: A new look at an ongoing controversy. *Qualitative Psychology*, 8(1), 62–68. <https://doi.org/10.1037/qup0000194>
- Paré, C. y Soto-Pallarés, C. (2017). El fomento de la lectura de cómics en la enseñanza de las lenguas en Educación Primaria. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 16(1), 134-143. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2017.16.1.1300](https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1300)

- Pennac, D. (1999). *Como una novela*. (7ª ed.). Anagrama.
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39.
- Santiago-Ruiz, E. (2021). El lápiz y el dragón: semiótica de la secuencialidad en el álbum ilustrado infantil. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 20(3). <https://doi.org/10.18239/ocnos.2021.20.3.2510>
- Severini, E. y Kostrub, D. (2018). *Kvalitatívne skúmanie v predprimárnom vzdelávaní*. Rokus.
- Soto Helguera, L. A. (27 de julio de 2015). Hábitos de lectura y ocio entre los jóvenes lectores. *Revistababar.com*. <http://revistababar.com/wp/habitos-de-lectura-y-ocio-entre-los-jovenes-lectores/>
- Státny Pedagogický Ústav, 2015. Státny vzdelávací program [online]. Dostupné na: [https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl\\_pv\\_2014.pdf](https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl_pv_2014.pdf) [cit. 2023-04-07].
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Tarkovski, A. (1991). *Esculpir en el tiempo*. Rialp.
- Valachová, D. (2012). *Didaktika výtvarnej výchovy v primárnom vzdelávaní*. Univerzita Komenského v Bratislave.
- Vouillamoz-Pajaro, N. (2022). Reescrituras subversivas en la LIJ: Cuando el álbum ilustrado da voz a los personajes clásicos. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 21(1). <https://doi.org/10.18239/ocnos.2022.21.1.2737>

#### **Cómics mencionados en el artículo:**

- Roca, P. (2022). Arrugas. (16ª ed.). Astiberri.
- Satrapi, M. (2020). Persépolis. Reservoir Books.

#### **Selección de relatos y cuentos:**

- Casavella, F. (1997). Seis o siete veranos. En Comunicación y Publicaciones, S. A. (Eds.), *Cuentos de verano* (pp. 35-42). Quéleer.
- Dahl, R. (2016). Galloping Foxley. En R. Dahl, *Relatos Escalofriantes* (pp. 89-109). Loqueleo.
- London, J. (2006). Koolau el leproso. Zorro Rojo.
- London, J. (2011). *Encender la hoguera*. Rey Lear.
- London, J. (2021). *Bâtard, el perro lobo*. Tundra.
- Moravia, A. (1986). Cuando los pensamientos de helaban en el aire. En A. Moravia, *Historias de la prehistoria* (pp. 29-36). Anaya.
- Oscar Wilde (1972). El modelo millonario. Gigante egoísta. El joven rey. En O. Wilde, *Cuentos completos* (pp. 91-98, pp. 193-200, pp. 225-240). Bruguera.

- Poe, E. A. (1994) El corazón delator. En E. A. Poe, *El gato negro (y otros relatos)* (pp. 73-80). Colección Fontana.
- Quiroga, H. (2008). Las medias de los flamencos. En H. Quiroga, *Cuentos de la selva* (pp.18-24). (9ª ed.). Anaya.
- Wolf, V. (2016) Kew Gardens. En V. Wolf, *Kew Gardens y otros cuentos* (pp. 7-19). Nordica.

# PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA SINTAXIS A TRAVÉS DEL CÓMIC EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

JAVIER MORA GARCÍA  
*Universidad de Valladolid*

## 1. INTRODUCCIÓN

Es de sobra sabida la crítica que recibe la enseñanza de la gramática en las aulas, que se acentúa aún más si se pone el foco en la sintaxis. Tradicionalmente se ha basado, en palabras de Martín Jiménez, en “actividades de reconocimiento, análisis y definición de las formas gramaticales a partir de ejemplos de oraciones elaboradas a propósito” (2014, p. 145). Aunque existen nuevos enfoques (Garzón Donaire, 2021) que no se centran en la enseñanza de la gramática de una lengua como un ente abstracto, la realidad en buena parte de las aulas sigue basándose en el método tradicional. En el caso concreto de la sintaxis, la metodología consiste, en muchas ocasiones, en seguir el libro de texto, que explica los distintos conceptos (definición de sintagma, tipos y constituyentes; identificación de sujeto y predicado; funciones del predicado verbal y nominal, etc.), se enumeran una serie de ejemplos y la exposición se completa con una serie de ejercicios, la mayoría descontextualizados, que hay que completar sin más guía que la teoría expuesta anteriormente. Por tanto, la frecuente descontextualización y el empleo de métodos que premian más la memorización que la reflexión ocasionan que, por una parte, el alumnado no se convierta en el centro de atención del objeto de estudio y, por otro, no se obtenga su implicación en el aprendizaje de dicha materia (Medina Morales, 2000, p. 297; Camps y Zayas, 2006). Estas son las razones que motivaron el planteamiento de una nueva propuesta sobre la enseñanza de la sintaxis, por una parte, para hacer más atractiva su instrucción, y, por otra, para demostrar que se pueden aprovechar diferentes recursos mucho más amenos que la simple clase tradicional. Antes de pasar al eje de este trabajo, detallaremos los puntos que abordaremos en este capítulo.

En primer lugar, se sintetizará el marco teórico. Se hará un repaso histórico de la enseñanza de la gramática y, por extensión, de la sintaxis en las aulas españolas, con las metodologías que se aplican en su instrucción.

En segundo lugar, se tratará brevemente el recurso que se empleará en esta propuesta didáctica para la enseñanza de la sintaxis: el cómic. Se tratará de manera sintetizada su definición y su empleo en el aula de la enseñanza del español como lengua extranjera y, principalmente, en la asignatura de Lengua Castellana en la Educación Secundaria Obligatoria, que es otro de los puntos clave de este trabajo.

A continuación, nos centraremos en dicha propuesta didáctica, en la que se expondrán las actividades que se pueden llevar a cabo con el cómic para la enseñanza de la sintaxis. Como

la ESO consta de cuatro cursos, optamos por explicar la metodología para que los alumnos consigan asimilar los conceptos relacionados con la sintaxis de la oración simple y las actividades que se pueden realizar, no solo de comprensión e identificación, sino también de construcción, para interiorizar esta materia que trae tantos quebraderos de cabeza a los estudiantes.

Finalmente, se extraerán una serie de conclusiones, sobre todo determinar los puntos fuertes que tiene esta propuesta en su aplicación en las aulas, dado que no se ha implementado en las mismas. No obstante, el cambio de metodología en la enseñanza de la sintaxis, mucho más activa para el alumnado y con un recurso novedoso, es ya un dato favorable que, sin duda, tendría efectos positivos en los discentes, tan faltos de una mayor participación y atracción en el aprendizaje de la sintaxis.

## 2. EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA Y DE LA SINTAXIS

La concepción clásica de esta instrucción parte del hecho de que las lenguas deben aprenderse a través del estudio de sus reglas, como sostenía Di Tullio (1997, p. 19), para quien nació como “una construcción teórica diseñada para describir y explicar el funcionamiento del sistema lingüístico”.

La evolución de la educación lingüística en España, para autores tan relevantes como Cassany, Luna y Sanz (2003) o Núñez (2016), radica en la existencia de diversos modelos para la enseñanza de la gramática. El primero de ellos fue la gramática tradicional, presente durante el siglo XIX, que se concibe de manera teórica, en la que “los ejercicios más normales eran la traducción, el estudio gramatical de la oración y la lectura de modelos literarios” (Cassany, Luna y Sanz, 2003, p. 301), pero tenía el gran inconveniente de que estudiaba la lengua aislada del mundo que le rodea, sin tener en cuenta que las lenguas son entes vivos que cambian y evolucionan constantemente.

El segundo modelo importante es el estructuralismo, que estuvo vigente durante la primera mitad del siglo XX, que supuso un cambio importante con respecto al anterior porque el aprendizaje de la lengua se tornó más objetivo. Sin embargo, su base era la memorización de las diferentes reglas de la lengua y su conocimiento, pero no su adecuada aplicación práctica, por lo que no desarrollaban las capacidades del alumno para desenvolverse con dicha herramienta “ni tenían en cuenta las necesidades didácticas de los escolares (Núñez, 2016, p. 30).

Las críticas a estos dos modelos fueron importantes, como las de Medina Morales (2000, p. 297), quien consideraba que este estudio de la lengua era descontextualizado y se premiaba más la memorización y reproducción de dichas normas aprendidas que de su utilización de una manera significativa, por lo que la implicación del alumnado era mucho menor; o Zayas (2006), ya que estos modelos no favorecen, por las razones argumentadas, la reflexión gramatical, dado que el fin de dicha memorización no es cumplir con la función

metalingüística, sino, precisamente, reproducir estas normas en los ejercicios correspondientes, sin ningún tipo de análisis posterior.

El siguiente modelo, que se inicia entre los años sesenta y setenta, tiene una “visión funcionalista y comunicativa de la lengua” (Cassany, Luna y Sanz, 2003, p. 83). Esta novedosa metodología da más importancia a la comunicación, de ahí que se incida más en la competencia comunicativa que en la competencia lingüística, que es la que había imperado en la enseñanza de la lengua (Núñez, 2016, p. 32). Además, tiene el aliciente de que se basa en textos reales, dado que “solo se puede aprender el verdadero uso (de la lengua) recibiendo las suficientes muestras lingüísticas en múltiples contextos orales y escritos, y empleándolas después”, como sostiene Cortés Moreno (2005, p. 106).

No obstante, en estos mismos años se introduce en las aulas de español el generativismo, en sustitución de la gramática tradicional y el estructuralismo que, según Núñez (2016), “facilita el aprendizaje del sistema de reglas de cada lengua que poseen cualesquiera de los hablantes” (p. 33). Sin embargo, tampoco llegó a cuajar porque, aunque los planteamientos teóricos habían sido renovados, sus conceptos eran explicados de una manera difícil de entender para los estudiantes y estaban alejados de su aplicación práctica y, por tanto, de los intereses de los estudiantes, de ahí que el estructuralismo siguiese siendo el modelo predominante.

El siguiente modelo imperante, que llegó a fructificar, fue el funcionalismo, que parte de la publicación de *Estudios de gramática funcional del español* (1970), de Emilio Alarcos, aunque, nuevamente, se olvidaba de la vertiente pragmática (Rojo Sánchez, 1994, p. 15).

En la década de los ochenta se vuelve a considerar la posibilidad de estudiar las lenguas teniendo en cuenta el contexto, de ahí que una disciplina como la Pragmática haya adquirido protagonismo en el estudio y enseñanza de la lengua, en general, y de la sintaxis, en particular. Para terminar, aunque, como sostienen Rojo Sánchez y Vázquez Rozas (2003), “se ha producido en los últimos años una ampliación del objeto de estudio de la sintaxis con la incorporación de aspectos léxicos, semánticos y discursivo-pragmáticos al análisis de las unidades gramaticales” (p. 87), la realidad en las aulas españolas sigue estando muy alejada de estos novedosos planteamientos, de ahí que se requiera seguir insistiendo en ellos para que, en este caso, la enseñanza y aprendizaje de la sintaxis tenga una orientación más pragmática y tenga en cuenta los intereses del alumnado.

### 3. EL CÓMIC

El cómic es el principal recurso utilizado para la propuesta didáctica que se expondrá posteriormente. Se han dado muchas definiciones sobre este concepto, de ahí que solamente mostraremos algunas de las más relevantes, como la de Roman Gubern (1972), para quien es una “estructura narrativa formada por la secuencia progresiva de pictogramas, en los cuales pueden integrarse elementos de escritura fonética” (p. 107); o de Elisabeth K. Baur (1978),

que lo define como una “forma narrativa cuya estructura no consta solo de un sistema, sino de dos: lenguaje e imagen” (p. 23). Como vemos, estos dos elementos, el lenguaje y la imagen, son los característicos para hacer referencia al cómic, de ahí que sea una fuente novedosa para, en este caso, enseñar la sintaxis.

El cómic se ha utilizado sobre todo en el aula de ELE, ya que tanto el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las lenguas (2002, p. 93) como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), lo incluyen como recurso didáctico tanto para producir como para comprender textos. Uno de los tipos de texto recurrentes para trabajar con el cómic es la narración, pero también la argumentación y el diálogo, además de poder centrarse en otros ámbitos como la comprensión lectora o determinados aspectos de la gramática. El empleo es similar en las clases de Lengua Castellana de la ESO, ya que es un recurso fundamental para trabajar la comprensión lectora y la producción de textos narrativos (García del Río, 2016), e incluso algunos aspectos gramaticales, pero apenas para la enseñanza de la sintaxis. Solamente se ha hallado un recurso que trabaja la sintaxis a través del cómic (Sintaxis caricaturizada<sup>1</sup>), puesto que, dentro de su producción, que es el objetivo final, los alumnos deben explicar una de las cinco funciones sintácticas asignadas (sujeto, predicado, atributo, complemento directo y complemento indirecto). Sin embargo, la propuesta se realiza solo sobre determinadas funciones sintácticas y no contempla otras unidades como la frase o los sintagmas, que se pretenden incluir también en esta propuesta didáctica.

Para finalizar este apartado, cabe señalar que son muchas las ventajas del cómic que han expuesto diferentes autores para trabajar con este recurso en el aula, como Rollán Méndez y Sastre Zarzuela (1986), Barrero (2002) o Brines Gandía (2012), que explican el excelente recurso que disponen los docentes de Secundaria para enseñar la sintaxis a los alumnos. De entre todas ellas, se puede destacar algunas como el empleo de una sintaxis sencilla; su capacidad de hacer amena una clase de lengua (Brines Gandía, 2012); el fomento de la composición textual (Barrero, 2002); la versatilidad para trabajar diferentes aspectos, entre ellos el sintáctico; la manipulación de un producto real, no creado *ad hoc*; así como el carácter atractivo para el alumnado joven (García Martínez, 2013, p. 15).

Este repaso sobre la utilización del cómic como recurso didáctico en las clases de lengua y los beneficios de su empleo han sido tenidos en cuenta para elaborar la propuesta didáctica, que se expondrá en el siguiente apartado.

#### 4. PROPUESTA DIDÁCTICA

La enseñanza de la sintaxis, como se ha expuesto anteriormente, se basa generalmente en el método tradicional, de ahí que, aprovechando un recurso tan interesante y motivante para

---

<sup>1</sup> Arándiga, Arri y Villa (2016).

el alumnado como es el cómic, se han diseñado una serie de actividades para que los discentes comprendan y asimilen esta parte de la gramática con una propuesta mucho más atractiva y más fácil de entender que la simple explicación y la realización de ejercicios *ad hoc*. La ficha general sobre dicha propuesta se expone en el siguiente cuadro:

<p><b>Área:</b> Lengua Castellana y Literatura</p> <p><b>Tema:</b> La sintaxis a través del cómic</p> <p><b>Contextualización de la propuesta:</b> la enseñanza tradicional de la sintaxis consiste en la lectura, con terminología más o menos técnica, de los distintos componentes y, dentro de la oración, de las diferentes funciones. Posteriormente, se realizan ejercicios <i>ad hoc</i> para identificar dichas funciones. Esta metodología complica la asimilación de los contenidos sintácticos y no es ameno para los alumnos, ya que no los tiene en cuenta como protagonistas en el aprendizaje. Por este motivo, aprovechando la temática de este congreso, se emplea el cómic para que los alumnos aprendan de una manera divertida esta parte de la gramática.</p> <p><b>Competencias básicas trabajadas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Competencia en comunicación lingüística.</li><li>- Tratamiento de la información y competencia digital.</li><li>- Competencia social y ciudadana.</li><li>- Competencia cultural y artística.</li><li>- Competencia para aprender a aprender.</li><li>- Autonomía e iniciativa personal</li></ul>
<p><b>Objetivos didácticos</b></p> <p>Distinguir un enunciado de una oración a través del cómic.</p> <p>Reconocer y utilizar distintos tipos de sintagmas por medio del cómic.</p> <p>Identificar las distintas funciones sintácticas de la oración en un cómic.</p> <p>Componer un cómic empleando las funciones sintácticas de la oración.</p>
<p><b>Criterios de evaluación:</b></p> <p>Distingue un enunciado de una oración tanto en la comprensión como en la elaboración de un cómic.</p> <p>Reconoce los distintos tipos de sintagmas tanto en la comprensión como en la realización de un cómic.</p> <p>Identifica las funciones sintácticas de la oración en un cómic.</p> <p>Utiliza la lengua de manera eficaz para componer un cómic empleando las distintas funciones sintácticas de la oración.</p>

Figura 1. Resumen de la propuesta didáctica

Una vez resumida la propuesta didáctica, expondremos las actividades que se realizarán para cumplir los objetivos fijados en este cuadro, que, en general, consisten en el aprendizaje de la sintaxis a través del cómic. Como esta parte de la gramática es muy amplia, nos limitaremos a la oración simple.

#### 4.1. SECUENCIA DE ACTIVIDADES

Esta propuesta didáctica está compuesta por cinco actividades, en las que se especifican las sesiones que se tardaría en realizarlas y se incluyen explicaciones sobre aquellos aspectos que posteriormente se van a trabajar. Empezamos desde los enunciados para distinguir los oracionales y los no oracionales, seguimos con los sintagmas, posteriormente con las distintas funciones sintácticas de la oración simple y, por último, con la composición del cómic valiéndose de todo lo aprendido en las sesiones anteriores.

##### 4.1.1. Actividad 1 (2 sesiones)

Para comenzar a explicar la sintaxis, es necesario hablar, en primer lugar, del enunciado, que es la unidad sintáctica más grande. Tiene un sentido completo, va entre pausas y no depende sintácticamente de otra unidad mayor. Existen dos tipos de enunciados: oracionales y no oracionales. En las siguientes viñetas tenemos ejemplos de los dos tipos de enunciados. ¿En qué se diferencian? A ver si sabéis a cuál pertenece cada uno y los ponéis en la siguiente tabla:

ENUNCIADOS	
ORACIONALES	NO ORACIONALES (FRASE)

*Figura 2: Soporte enunciados oracionales y no oracionales*



Figura 3: Cómec para trabajar los enunciados oracionales y no oracionales<sup>2</sup>

Ahora tendréis que combinar enunciados oracionales y no oracionales en las siguientes viñetas para crear una pequeña historia. Se puede realizar de manera individual o por parejas.



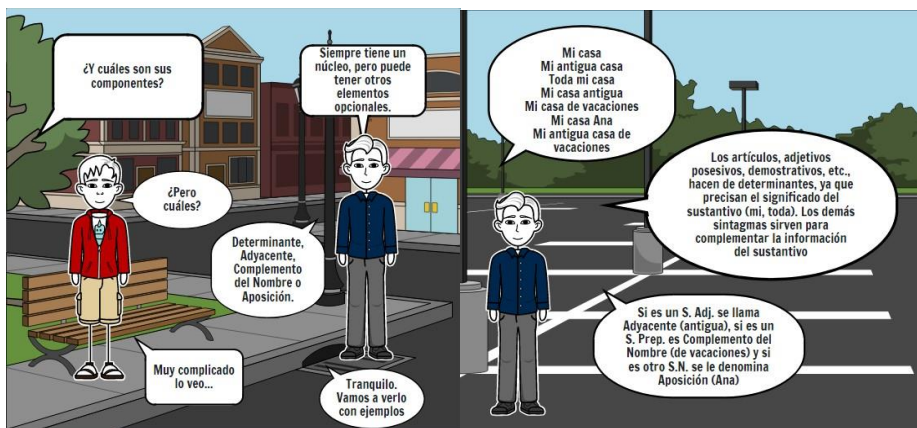
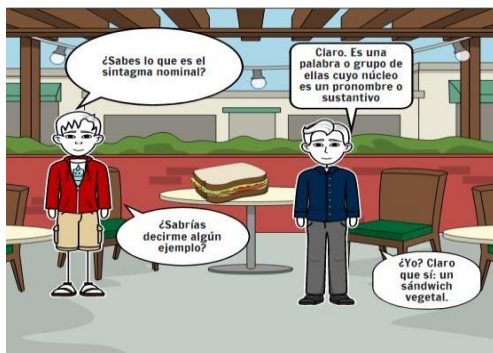
Figura 4 Viñeta vacía para realizar la actividad<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Kediholic (2020).

<sup>3</sup> IES Fernando Aguilar Quignon (2018).

#### 4.1.2. Actividad 2 (3 sesiones)

Una vez que sabemos distinguir entre los enunciados oracionales y no oracionales, vamos a centrarnos en ver lo que son los sintagmas. Son palabras o conjuntos de palabras que se organizan en torno a una, que se llama núcleo. En las siguientes viñetas podéis ver la explicación de cada uno de ellos<sup>4</sup>.



Figuras 5-7. Explicación del sintagma nominal a través de viñetas

<sup>4</sup> En este trabajo exponemos, a modo de ejemplo, la explicación sobre el sintagma nominal.

En esta actividad tendréis que hacer una historia de cómic e intentar colocar diferentes tipos de sintagmas. Puede ser en parejas o en grupos. Para facilitaros la labor, expondré los componentes que deben tener los sintagmas correspondientes:

SINTAGMAS	ESTRUCTURA
NOMINAL	Determinantes + adjetivo + núcleo
ADJETIVAL	Modificador + núcleo
ADVERBIAL	Núcleo
PREPOSICIONAL	Enlace + Término (SN)

Figura 8. Tipos de sintagmas y estructura solicitada para la actividad

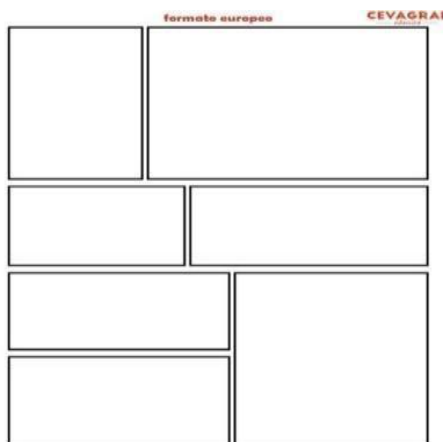


Figura 9. Viñeta vacía para realizar la actividad. Cebgraf Cómics (2023)

#### 4.1.3. Actividad 3 (6 sesiones)

En esta actividad vamos a ver las diferentes funciones sintácticas de la oración simple. Se va a hacer en diferentes grupos porque se os asignará una función y tendréis que explicarla a través del cómic. Para ello, disponéis de la información que tenéis en internet para explicar cada una de ellas. Disponéis tanto de páginas web, documentos y vídeos para recoger la

información que es os pide. Aunque os voy a recomendar algunos recursos, podéis navegar y elegir otros si lo consideráis conveniente.

RECURSOS DIGITALES PARA LAS FUNCIONES SINTÁCTICAS
<a href="https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/molinilloviejo/files/2015/11/resumen_lengua_tema_12.pdf">https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/molinilloviejo/files/2015/11/resumen_lengua_tema_12.pdf</a> <sup>5</sup>
<a href="https://salvadorortizgascon.files.wordpress.com/2017/10/cuadroresumen-complementos-del-verbo-oracic3b3n-simple.pdf">https://salvadorortizgascon.files.wordpress.com/2017/10/cuadroresumen-complementos-del-verbo-oracic3b3n-simple.pdf</a> <sup>6</sup>
<a href="https://www.youtube.com/watch?v=6IA-zN4SP7A">https://www.youtube.com/watch?v=6IA-zN4SP7A</a> <sup>7</sup>

**Figura 10.** Propuesta de páginas web para trabajar las funciones sintácticas

#### 4.1.4. Actividad 4 (2 sesiones)

Ahora tendréis que realizar vosotros el análisis sintáctico, para lo cual nos serviremos de estos dos cómics, es decir, de dos textos reales. Distinguiremos entre frase y oración y, en este segundo caso, haremos el análisis sintáctico correspondiente. Os facilitaré un soporte para realizar esta actividad:



**Figura 11.** Primer cómic para realizar el análisis sintáctico<sup>8</sup>

<sup>5</sup> Junta de Andalucía (2015)

<sup>6</sup> Ortiz Gascón (2017)

<sup>7</sup> Aixendri Murall (2020)

<sup>8</sup> Asociación Casa Editora Sudamericana (2023).



Figura 12. Segundo cómic para realizar el análisis sintáctico<sup>9</sup>

ENUNCIADOS NO ORACIONALES	ENUNCIADOS ORACIONALES

Figura 13. Distinción enunciados oracionales y no oracionales

ORACIÓN	
SUJETO	
PREDICADO	
ATRIBUTO	
CD	
CI	
C.AGENTE	
C. RÉGIMEN	
C. PREDICATIVO	

Figura 14. Funciones detectadas en cada oración de los cómics

<sup>9</sup> Justicia Barcelona (2020).

#### 4.1.5. Actividad 5 (2 sesiones)

La última actividad estará destinada a elaborar un cómic con enunciados oracionales y no oracionales, así como todas las funciones sintácticas que hemos visto en estas clase. Se valorará su correcta utilización y la originalidad de la historia que se escriba. No hay límite para no coartar la libertad de cada alumno. Será, por tanto, individual. Se valorarán los siguientes aspectos, que se recogerán en la siguiente tabla, no solo para puntuar la actividad final, sino también para incluir las recomendaciones que puedan mejorar el trabajo del alumno en futuras actividades:

	SÍ	A VECES	NO
Utilización de enunciados oracionales y no oracionales			
Utilización de todas las funciones sintácticas de la oración simple			
Correcta ortografía			
Originalidad			

Figura 15. Tabla de evaluación de la actividad final

## 5. CONCLUSIONES

Una vez expuestas las actividades de esta propuesta didáctica, para finalizar, enumeraremos las ventajas que tendría su aplicación, aunque es necesario precisar que, por supuesto, se pueden combinar con otro tipo de actividades para no abusar del empleo del cómic:

- Los alumnos son los verdaderos protagonistas del aprendizaje, dado que, en este caso concreto de la sintaxis, suelen ser meros aprendientes pasivos que reciben la clase magistral sobre cada uno de los componentes de esta parte de la gramática. Sin embargo, con esta propuesta, ellos mismos construyen su aprendizaje en cada una de las actividades.
- El cómic es un recurso útil no solo para contar una historia, sino para construir diálogos que pueden versar sobre cualquier temática e, incluso, como en la actividad 2, para explicar los distintos tipos de sintagmas.

- Se trabaja con textos reales, no creados *ad hoc* para explicar cada una de las funciones. Por ejemplo, en los cómics es habitual el empleo del vocativo, que en muchas ocasiones no se explica o no se incluye en este tipos de actividades para centrarse más en otras funciones sintácticas.
- Los alumnos pueden trabajar en parejas o en grupo, lo que favorece el intercambio comunicativo y el trabajo en equipo, una habilidad muy importante en la sociedad actual.
- Las actividades diseñadas permiten que los alumnos desarrollen las cuatro habilidades lingüísticas de la comunicación.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Aixendri Murall, J. (15 de marzo de 2020). *Funciones sintácticas completas* [Archivo de vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=6IA-zN4SP7A> Alarcos, E. (1970). *Estudios de gramática funcional del español*. Gredos.
- Arándiga, Z., Arri, P. y Villa, R. (3 de noviembre de 2016). *Sintaxis caricaturizada*. <https://sites.google.com/site/sintaxiscaricaturizada/home>
- Asociación Casa Editora Sudamericana (2023). *Igual que la telaraña*. [http://educacion.editorialaces.com/odas/juegos/00\\_Portal\\_educativo/09\\_Historietas/Historia\\_de\\_la\\_Vida/104\\_Igual\\_que\\_la\\_telarana/](http://educacion.editorialaces.com/odas/juegos/00_Portal_educativo/09_Historietas/Historia_de_la_Vida/104_Igual_que_la_telarana/)
- Barrero, M. (23 de febrero de 2002). *Los cómics como herramientas pedagógicas en el aula* [Discurso principal] Conferencia impartida en las Jornadas sobre Narrativa Gráfica en Jerez de la Frontera (Cádiz). <http://www.tebeosfera.com/1/Hecho/Festival/Jerez/ConferenciaJerez020223.pdf>
- Baur, E. (1978). *La historieta: una experiencia didáctica*. Nueva Imagen.
- Brines Gandía, J. (2012). La rentabilidad del cómic en la enseñanza de la cultura en E/LE. *Revista Foro de Profesores de E/LE*, 8. Disponible en: <http://www.foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/13>
- Camps, A. y Zayas, F. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Graó.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. (9ª ed.). Graó.
- Cevagraf cómics (2022). *Composición de viñetas para cómic*. <https://www.cevagraf.coop/comics/composicion-de-vinetas-para-comic/>

- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes y Anaya. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- García del Río, A. (2016) *Literatura y viñetas. Propuesta didáctica para la introducción del cómic en el aula de Secundaria*. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.
- García Martínez, I. (2013). El cómic como recurso didáctico en el aula de español como lengua extranjera. *RedELE: Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2014/memorias-master/Isabel-Garcia-Martinez.html>
- Garzón Donaire, I. (2021). *Descripción y revisión bibliográfica del fenómeno de la yuxtaposición en la oralidad*. Universidad de Jaén.
- Gubern, R. (1972). *El lenguaje de los cómics*. DeBolsillo.
- IES Fernando Aguilar Quignon. (2018). *Viñetas vacías para rellenar con una historieta* [Archivo PDF]. [http://www.iesfernandoaguilar.es/descargas/vinetas\\_vacias.pdf](http://www.iesfernandoaguilar.es/descargas/vinetas_vacias.pdf)
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular. Niveles de Referencias para el Español*. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm).
- Junta de Andalucía (2015). *Tema 12. La oración simple: su funcionamiento. Clases de oraciones simples*. [Archivo PDF] [https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/molinilloviejo/files/2015/11/resumen\\_lengua\\_tema\\_12.pdf](https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/molinilloviejo/files/2015/11/resumen_lengua_tema_12.pdf)
- Justicia Barcelona, A. (27 de noviembre de 2020). Diez novelas gráficas para jóvenes lectores. El poder del cómic II. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/cultura/culturas/20201127/49731607025/diez-novelas-graficas-jovenes-lectores-comic-ii.html>
- Kediholic. (9 de agosto de 2020). *Una historieta corta de 6 viñetas*. <https://kediholic.blogspot.com/2020/08/una-historieta-corta-de-6-vinetas.html>.
- Martín Jiménez, A. (2014). Planteando problemas de gramática a los alumnos de Filología. *Tejuelo*, 10, 143-162.
- Medina Morales, L. (2000). Gramadínámica: una propuesta teórico metodológica para estimular la competencia comunicativa a partir de la gramática. *Onomázein [Revista de Lingüística, Filología y Traducción del Instituto de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile]*, 5, 295-299.
- Núñez, G. (2016). *Historia de la educación lingüística y literaria*. Marcial Pons.
- Ortiz Gascón, S. (2017). *Cuadro resumen de la sintaxis de la oración simple*, [Archivo PDF] <https://salvadorortizgascon.files.wordpress.com/2017/10/cuadro-resumen-complementos-del-verbo-oracion-simple.pdf>

- Rajo Sánchez, G. (1994). Estado actual y perspectivas de los estudios gramaticales de orientación funcionalista aplicados al español. *Verba*, 21, 7-23.
- Rajo Sánchez, G., y Vázquez Rozas. V. (2003). Veinticinco años de estudios sobre sintaxis del español. *Lingüística Española Actual*, 25(1), 71-93.
- Rollán Méndez, M. y E. Sastre Zarzuela (1986). *El cómic en la escuela: aplicaciones didácticas*. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad.
- Zayas, F. (2006) Hacia una gramática pedagógica, en A. Camps y F. Zayas (Coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática* (17-30). Graó.

# PROJECTE D'ELABORACIÓ EN EQUIP D'UN CÒMIC EN L'AULA DE LLENGUA ESTRANGERA

---

JORDI RODRIGO PONS  
*IES Carrús (Elx)*

## 1. INTRODUCCIÓ

Diversos estudis com el de l'Oficina Europea d'Estadística, Eurostat (2016) o l'EF *Education First, English Proficiency Index* (2020) han permès elaborar una classificació internacional sobre el domini d'anglès en més de 100 països, i es pot comprovar que l'Estat Espanyol pateix, respecte a la resta de països, un endarreriment important pel que fa al domini d'altres idiomes. Gairebé el 46% de la població espanyola d'entre 25 i 64 anys no sap comunicar-se en una llengua estrangera, una dada 10 punts pitjor que la mitjana de la Unió Europea. Situació que no millora en els darrers anys.

Les causes d'aquesta situació són diverses, però tot apunta a l'impacte de causes intrínseques del mateix sistema educatiu. És a dir, que un dels factors que més han influït en aquests resultats poc satisfactoris ha estat el predomini d'una metodologia d'ensenyament excessivament tradicional. “La causa més important del baix nivell d'anglès sembla ser la forma en que els professors ensenyen aquesta llengua a les aules. Un mètode erroni centrat en la gramàtica i l'expressió escrita, que exclou casi per complet l'expressió oral i la comprensió auditiva” (Sauciuc, 2019). És a dir que l'aprenentatge de llengües estrangeres, únicament a través de llibres de text i amb explicacions magistrals, a més de tenir un baix impacte en els resultats, disminueix enormement l'interès de l'alumnat fent-los creure, erròniament, que l'aprenentatge d'un idioma es redueix a saber-se de memòria una sèrie de normes.

Així doncs, cal constatar que aquest enfocament tradicional no funciona, en part, perquè no té en compte el procés natural de l'aprenentatge d'un idioma, que passa primer per familiaritzar-se amb els seus sons. A més, l'ensenyament es dificulta enormement en classes amb una *ratio* elevada, ja que l'alumnat no pot rebre un feedback directe per part del professor, que hauria de fer un bon seguiment del seu progrés. Es troben també amb què no tenen prou temps per parlar la llengua de manera individual, o bé, no se senten preparats per fer-ho. Per això mateix, a les classes s'hauria d'intentar crear un ambient on els estudiants se senten còmodes i, en cap cas, cohibits o avergonyits de cometre errors, doncs, l'ensenyament tradicional està massa enfocat en la correcció i poc a la producció. L'educació occidental dona molta importància a la memorització. Per això, de vegades, l'èxit de

l'alumne/a depèn de la seua habilitat per repetir els continguts. El feedback es limita generalment a la correcció, és a dir, a senyalar el que està malament en els deures o en un examen.

Per altra banda, les conseqüències d'ensenyar de manera poc efectiva un idioma poden ser molt negatives perquè, a més de provocar la desmotivació de l'alumnat, i poden tenir un impacte directe en el seu futur immediat. L'anglès s'ha convertit en una llengua de comunicació global, i en molts casos, ja no es percep com una llengua estrangera, sinó com una llengua franca a nivell internacional. És per això que el fet que els alumnes de l'estat espanyol reben una pitjor educació pel que fa l'assignatura d'anglès, pot acabar limitant-los a nivell laboral, cultural i de creixement personal. A més, una deficient educació en anglès accentua l'esclatxa entre classes socials. L'alumnat amb famílies que tenen un major poder adquisitiu poden permetre's pagar-se classes de repàs, campaments d'estiu o cursos intensius a un país anglòfon, mentre que els altres s'hauran de conformar amb les classes tradicionals que els ofereixen al centre públic. És fonamental, per tant, millorar el nivell educatiu, per democratitzar l'educació i garantir que tots els estudiants tinguen les mateixes oportunitats. S'imposa, per tant, la necessitat d'un canvi radical en les metodologies d'ensenyament de l'anglès en l'educació primària i secundària.

## 2. MARC TEÒRIC

Els pilars bàsics en què se sustenta la proposta que presentem en són tres.

### 2.1. L'EDUCACIÓ LITERÀRIA I LA IMPORTÀNCIA DEL CÒMIC

En primer lloc, el model d'Educació Literària (EL) permet avançar en un camí de renovació pedagògica, com ens expliquen Badia i Cassany (citats per Ballester, 2007, 2015), la literatura abasta diferents dimensions, tals com l'educació ètica, estètica, cultural i lingüística. Per aquestes raons, cal ajudar als estudiants a descobrir la lectura com un acte de plaer. A més, segons Ballester (2007) "l'educació literària inclou tant saber, saber fer, saber com es fa, opinar, sentir, és interdisciplinària (connecta amb tota mena d'arts i de llenguatges) i abasta tant l'educació formal, escolar o acadèmica, com les activitats personals del lleure" (p. 100). D'altra banda, el model d'EL permet fomentar l'interès creatiu de l'alumnat (Cassany, Luna, Sanz, 1993, 2008).

Cal constatar que el model de l'EL defensa una renovació del cànon tradicional amb la inclusió de nous gèneres, com l'àlbum il·lustrat o el còmic, per això, cal aprofitar el plaer lector que suscita la lectura dels còmics, tebeos o historietes gràfiques per a la consolidació de l'hàbit de lectura i el desenvolupament de la competència literària (Mendoza, 2010). Així doncs, en els plans lectors d'aula i de centre ha de tenir presència ja que la inclusió del còmic

entre les propostes lectores trasladables a les aules contribueix al propòsit de configurar un cànon necessàriament plural en tots els sentits (Ballester i Ibarra, 2013; Rovira-Collado i Baile-López, 2021), capaç d'atendre la complexitat creixent de lectors en formació. No obstant això, cal assenyalar que la investigació en Educació Literària passa preferiblement per la realització de propostes didàctiques que doten de sentit formatiu a les experiències de lectura que el docent selecciona com a objecte d'estudi (Ballester i Ibarra, 2020). D'altra banda, diverses investigacions han demostrat que els còmic són eines molt útils per a treballar amb infants i adolescents (DeGracia, 2012), sobretot per a l'educació en valors i la creació de ciutadania crítica, conscienciant sobre problemàtiques socials, resultant-los un mitjà molt atractiu (Ibarra i Ballester, 2015; Larrañaga i Yubero, 2015). És inqüestionable la seua capacitat pedagògica, estimulants la creativitat, el pensament abstracte i la consciència crítica, permetent l'alfabetització narrativa visual i facilitant la connexió entre les experiències dels lectors amb les narracions dels personatges (Barrero, 2002). Aquesta identificació amb els personatges orienta a l'hora d'atorgar significat al que succeeix en la vida, bé per analogia, apropiació, estranyament i/o refutació (Jouve, 2002).

El còmic permet una lectura pausada (avances i retrocedeixes al teu antull, perdent-te en la cerca del detall i la simbologia) el que afavoreix l'acte intern de reflexió. El llenguatge del còmic es caracteritza pel dibuix (realista, *cartoon*, icònic i simbòlic), el text (entrepans, que poden adquirir diferents formes, i cartutxos-cartel·les que donen veu al narrador/a), la història i la seqüència. La seua estructura narrativa està composta per diferents unitats, les pàgines, les vinyetes i els elements que contenen aquestes. D'altra banda, el còmic connecta fàcilment amb els lectors joves, familiaritzats des de menuts amb l'estructura narrativa ja que narrar és una tècnica habitual d'expressió quotidiana (contar un conte, un acudit, una notícia, etc.) o imaginar mons possibles (relat, conte, novel·la, pel·lícula, còmic, etc.). I, a més a més, dominar les estratègies narratives augmenta la capacitat d'establir nexes temporals i causals, establir expectatives sobre personatges i ampliar la pròpia experiència. Per això, elaborar un còmic és una manera molt rica i interessant de treballar l'estructura narrativa perquè requereix del domini de dos tipus de llenguatges: l'escrit i el plàstic o visual (el dibuix). Es treballen els recursos lingüístics de la narració i de la descripció i les tècniques expressives visuals pròpies del dibuix.

Algunes orientacions metodològiques per a treballar el còmic en la classe de llengua estrangera són les següents (Paré, C. i Soto-Pallares, C., 2017): en primer lloc, permet establir objectius reals connectats amb els interessos de l'alumnat (aconseguir aprenentatges significatius). Pel que a fa a la lectura, anàlisi i comentari de les obres, s'ha d'anar més enllà de la simple comprensió i arribar a nivells elevats d'interpretació i de valoració. Per últim, s'ha de contemplar la globalitat de les obres (expressar les seues experiències lectores) i plantejar activitats de caràcter global (comprensió, anàlisi, interpretació i creació de textos). Altres beneficis de treballar el còmic en la classe, segons Brines, J. (2012), són que el còmic és un gènere molt interessant per a la creació literària i artística ja que combina diverses

formes d'expressió (llenguatge, dibuix, color, etc.), desenvolupa habilitats creatives i serveix com a mitjà d'expressió d'idees, pensaments i sentiments. I, per això, és fonamental introduir tasques creatives per a posar en pràctica els seus coneixements com a autors/es de les seues produccions.

Finalment, tot tenint en compte algunes de les situacions personals i familiars de l'alumnat del centre, trobem encertades les reflexions de Maldonado-Lozano, M. J., i Gutiérrez-Zornoza, M. (2022) pot ajudar a realitzar intervencions socioeducatives, en la mesura que la lectura i la creació de còmics pot ajudar als infants i joves en situacions familiars complexes a comprendre la història familiar, apoderament, reconeixement familiar-social, millorar la seua autoconcepte i autoacceptació, millorar en l'afectivitat-les emociones i l'amor, autonomia, xarxes de suport social i interpretació del món. En definitiva, a oferir-los un major grau de benestar personal.

## 2.2. EL “*TASK-BASED APPROACH*” O APRENENTATGE BASAT EN TASQUES

La proposta de projecte que fem té moltes de les característiques d'aquesta metodologia. Es tracta d'un mètode que s'ha fet servir com a educació alternativa des de fa dècades. Tracta de centrar l'atenció en l'alumne/a a través d'un aprenentatge més significatiu, que consisteix a fer una tasca que implique un desafiament per a que els estudiants empren tots els seus recursos per a solucionar-lo.

Segons Recino Pineda i Laffer (2010), els principis de l'aprenentatge basat en tasques són:

- Els alumnes se centren primer en el significat.
- La tasca se centra en l'ús de l'idioma per a la comunicació real.
- Les tasques es basen en les necessitats, els interessos i els objectius dels estudiants.
- Les tasques els estimulen a usar tots els seus recursos lingüístics més que aspectes seleccionats de la llengua.
- La llengua que s'explora es deriva de les necessitats dels estudiants i aquestes determinen el llenguatge que s'assumirà a l'aula.
- Les cinc habilitats lingüístiques s'integren en el si del projecte.
- Involucrar-se en la realització de les diverses tasques s'ajusta als diversos estils d'aprenentatge de l'alumnat.
- L'alumnat desenvolupa tant la fluïdesa com la precisió gramatical.
- Es poden integrar altres enfocaments en una classe basada en tasques.

Per a dur a terme l'aprenentatge basat en tasques, les sessions s'han d'estructurar així (Willis & Willis, 2013):

### 1. Previ a la tasca (“pre-task”):

El professorat introdueix i defineix el tòpic, usa activitats que ajuden els estudiants a recordar paraules i frases claus d'utilitat, s'assegura que entenguen les instruccions per a fer la tasca i/o pot posar un enregistrament d'altres persones fent una activitat similar. Ells i elles anoten les paraules i frases claus. Se'ls pot donar uns minuts per a la preparació individual de la tasca.

### 2. Cicle de la tasca:

a. Tasca: Els estudiants la realitzen en parelles o en petits grups, pot estar basada en la lectura o l'audició d'un text, mentre el professorat monitora l'activitat i els estimula.

b. Plantejament: L'alumnat es prepara per a reportar als seus companys i companyes de grup com farà la seua tasca, quina cosa han descobert o què han decidit, és a dir, els resultats. Assagen el que diran o fan un esborrany de la versió escrita per a llegir-la a l'aula. El professorat s'assegura que el propòsit del report siga clar, actua com a conseller i els ajuda tant en les produccions orals com escrites.

c. Informe: Els estudiants presenten els informes als seus companys i companyes de grup. El professor actua com a conductor, seleccionant als participants. D'acord amb els assoliments o no de l'exposició, proporcionarà la retroalimentació adequada, respecte a la forma i al contingut de la tasca; pot posar un enregistrament d'altres estudiants fent una activitat similar per a establir comparacions.

### 3. Focalització en el llenguatge

a. Anàlisi: L'alumnat realitza activitats de conscienciació per a identificar i processar estructures específiques del text de la tasca i/o transcripcions i fan preguntes sobre el que no hagen entès. El professorat repassarà cada activitat d'anàlisi de paraules, patrons o frases útils amb els estudiants, i pot seleccionar altres aspectes de la llengua a partir de l'etapa de reporte.

b. Pràctica: El professorat condueix les activitats pràctiques quan siga necessari perquè els i les alumnes se sentin confiats. Ells i elles exerciten paraules, frases i patrons de les activitats d'anàlisi, i altres estructures que apareguen en el text de la tasca o en l'etapa de presentació, a més escriuen en les seues llibretes les unitats de la llengua que els resulten útils per a la comunicació.

En aquest mètode, l'alumnat no accedeix a un llenguatge que li ve donat i seleccionat pel mestre, sinó que es tracta d'emprar aquells recursos que ell o ella tinga. Els estudiants s'han

de relacionar compartint informació i interactuant, per tant, es tracta d'un enfocament amb un fort component comunicatiu. A més, l'exposició a la L2 en les tasques és variada, depèn de com cada estudiant o grup decideix resoldre l'activitat, no està limitat a una selecció estricta de continguts. També s'assoleixen objectius transversals com el pensament crític, el treball en grup o la creativitat. Pot presentar una dificultat per als alumnes menys autònoms, que poden sentir-se perduts si no se'ls guia.

### 2.3. EL TRACTAMENT INTEGRAT DE LLENGUA I CONTINGUT (TILC) O *CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING* (CLIL)

El terme "*Content and Language Integrated Learning*" o CLIL va ser adoptat el 1994 al context europeu per descriure i dissenyar bones pràctiques a diferent tipus d'ambients on l'ensenyament i l'aprenentatge es donen en una llengua addicional. (Coyle, Hood, & Marsh, 2010). Aquest mètode té un plantejament basat en competències. Consisteix en la idea d'ensenyar dues àrees (l'específica i la de llengua L2), de manera que s'utilitza la llengua per aprendre nous continguts, tot aprenent a la vegada aquesta nova llengua. Per a ampliar sobre els avantatges a nivell cognitiu que aporta CLIL a l'aprenentatge, tenim el que afirmen Coyle, Hood i Marsh (2010) sobre aquesta metodologia. Ells expliquen que CLIL no sols promou la competència lingüística sinó que també estimula la flexibilitat cognitiva. Diferents són els horitzons de pensament i els camins que resulten de CLIL i de la seua efectiva pràctica educativa -basada en el constructivisme- que promou, ja que també poden tenir un impacte en la conceptualització, l'enriquiment en la comprensió dels conceptes i l'ampliació dels mateixos a través de la creació de xarxes de pensament (Coyle, Hood, & Marsh, 2010). Això permet una millor i associació dels diferents conceptes i ajuda al fet que l'estudiant avanci cap a un nivell més sofisticat d'aprenentatge en general.

Tot considerant que un dels objectius del Consell d'Europa és la integració i la comprensió entre les diverses realitats culturals Europees, CLIL aporta un avantatge cap a la comprensió de la diversitat cultural. Si seguim la idea que la cultura determina la forma en què interpretem el món, i que utilitzem el llenguatge per a expressar aquesta interpretació, llavors CLIL obre una porta intercultural, on els alumnes podran tenir experiències que no podrien haver tingut en un entorn monolingüe. Per això aquesta metodologia pot funcionar com a catalitzador per a viure experiències interculturals que són fonamentals per a una comprensió més profunda de la interculturalitat.

Aquest fet implica l'aprenentatge de diverses assignatures com la ciència, l'art o la història, entre altres, a través d'un idioma diferent, que pot ser molt eficaç per millorar l'aprenentatge d'idiomes i altres continguts. La intenció no és simplement que, a través de l'ensenyament d'assignatures a través d'un idioma estranger, es pugui aprendre continguts com a l'aprenentatge d'idiomes sinó que en la metodologia CLIL el llenguatge és tant un mitjà d'aprenentatge com un contingut.

A continuació es descriuen els principis bàsics del CLIL (Coyle, Hood i Marsh, 2010):

1. Contingut: El punt central del contingut radica no sols en l'adquisició de coneixements i habilitats, sinó en què els estudiants creuen el seu propi coneixement i el desenvolupament d'habilitats (aprenentatge personalitzat). És el contingut qui inicialment guia la planificació general al llarg de la ruta d'aprenentatge. La lliçó hauria d'incloure el contingut de l'àrea que permeti progressar en el coneixement, les destreses i la comprensió dels temes específics d'un currículum determinat.

2. Cognició: El contingut està relacionat amb l'aprenentatge i el pensament. Perquè CLIL siga eficaç, ha de desafiar als estudiants a crear nous coneixements i desenvolupar noves habilitats a través de la reflexió i la participació en pensaments d'ordre superior així com en pensaments d'ordre inferior. No es tracta de la transferència de coneixements des d'un expert cap a un novent, sinó que tracta de permetre que els individus construeixen les seues pròpies interpretacions i que aquestes siguen qüestionades.

3. Comunicació: L'idioma necessita ser après, sent relacionat amb el context d'aprenentatge, aprenent-lo a través d'aquest idioma, reconstruint el contingut i els processos cognitius relacionats amb aquest. Aquest idioma necessita ser transparent i accessible. La interacció en el context d'aprenentatge és fonamental perquè l'aprenentatge es duga a terme. Això té implicacions quan el context d'aprenentatge opera a través d'una llengua estrangera. Així la llengua s'usa per a aprendre mentre s'aprèn a usar la llengua mateixa d'una forma comunicativa.

4. Cultura: Estudiar a través d'un llenguatge diferent és fonamental per a fomentar la comprensió intercultural. Aquest aspecte inclou elements interculturals en la planificació del projecte: per exemple, establir el context del contingut en les diferents cultures. Això, permet l'exposició a perspectives variades i a coneixements compartits que fan més conscients als alumnes de l'altre i d'un mateix.

Hi ha tres tipus d'aprenentatge de llengües dins de CLIL:

- La llengua d'aprenentatge: que consisteix en el lèxic essencial o la gramàtica associada amb el tema.
- La llengua per a l'aprenentatge: és el llenguatge requerit per a operar en el tema en qüestió, en contextos reals per als alumnes.
- La llengua a través de l'aprenentatge: relacionat amb el principi que l'aprenentatge efectiu no pot dur-se a terme sense la participació activa del llenguatge i el pensament. Els estudiants necessiten l'idioma per a secundar-se i poder avançar en els seus processos de pensament, mentre que adquireixen els nous coneixements,

així com per a progressar en el seu aprenentatge de l'idioma. (Coyle, Hood, & Marsh, 2010).

D'una altra banda, tal i com hem explicat adés, es promou la consciència intercultural, els estudiants coneixen la cultura i l'estil de vida relacionats amb la llengua estudiada. L'idioma s'adquireix com a mitjà de comunicació, aprenent-ne mitjançant el seu ús. És desafiant per als estudiants des d'un punt de vista cognitiu, per tant pot resultar motivador i és bo per al seu desenvolupament. Pot ser difícil considerar quins continguts s'han d'ensenyar, com es podrien integrar els continguts al currículum o com millorar la relació entre les assignatures lingüístiques i les no lingüístiques.

Per aquestes raons, considerem que l'ús del còmic en les aules es pot relacionar directament amb l'aspecte de la interculturalitat ja que és un recurs excel·lent que contribueix a una educació literària intercultural, entesa com un model d'ensenyament que concep l'experiència de lectura com a acte de comunicació i procés de diàleg capaç d'assumir de manera inclusiva diferents realitats culturals; afavorint, d'altra banda, el coneixement dels significats compartits amb l'intertext dels lectors; i, al mateix temps, fomentant habilitats cognitives que optimitzen el desenvolupament de destreses i actituds per a la valoració de la diversitat cultural com a riquesa i el desenvolupament conjunt de la competència literària i la intercultural (Martínez, M. A., 2016; Méndez i Rodrigo, 2023).

### 3. MARC METODOLÒGIC

#### 3.1. OBJECTIUS DE LA INVESTIGACIÓ

1. Desenvolupar una proposta didàctica mitjançant metodologies actives i competencials relacionades amb la didàctica de llengües, com són el treball per tasques i l'aprenentatge integrat de llengua i contingut.
2. Introduir activitats d'escriptura creativa, a partir del còmic, que els permeti millorar les diferents habilitats (comprensió, expressió i interacció oral, i comprensió lectora), explorar la seua imaginació.
3. Treballar de manera integrada sabers bàsics i competències específiques de llengua anglesa i de ciències de la natura i, al mateix temps, en el si del projecte, desenvolupar competències clau com el treball en equip, la consciència intercultural, aprendre i la creativitat.
4. Aplicar una avaluació formadora integrada dins del projecte que possibiliti a l'alumnat ser conscient dels seus punts forts, del que necessita fer per a millorar i de com va avançant en els seus aprenentatges.

### 3.2. CONTEXTUALITZACIÓ

El projecte s'ha realitzat en el curs 2021-2022 en el CEIP Errando Vilar de la localitat d'Almassora (Castelló). Es tracta d'una escola amb un alumnat de nivell sociocultural mitjà-baix, amb un alt percentatge d'immigració, amb molts alumnes nouvinguts.

S'ha dut a terme en els dos grups de 5<sup>é</sup> de primària amb 25 alumnes per aula. El nivell d'anglès dels dos grups és un nivell intermedi que es corresponen adequadament amb l'edat i el curs que estan i ambdós grups presenten un bon ambient de classe i, en general, un nivell elevat d'atenció i de treball. Es planteja treballar el projecte en grups de 3 alumnes.

### 3.3. DESENVOLUPAMENT DEL PROJECTE

*1<sup>a</sup> Fase: Aprenentatge el vocabulari i treball gramatical oral i escrit.*

Durant la primera fase es tracta d'aprendre el vocabulari i la gramàtica oral i escrita pertanyent a la unitat de "L'espai exterior i els seus misteris". El desenvolupament i domini del vocabulari i la gramàtica, tant en la comunicació oral com escrita, són elements fonamentals per a l'aprenentatge efectiu d'un idioma. Conscient d'aquesta importància, s'implementen activitats dinàmiques a l'aula amb la finalitat de fomentar un ambient propici per a l'enfortiment d'aquestes habilitats lingüístiques. A través de l'exposició d'un vídeo fet per l'aplicació *Powtoon* i d'un joc de taula inventat (*Kaboom*) es busca ensenyar i aprendre la part del vocabulari d'una forma oral. A continuació cal destacar que, per presentar la part escrita del vocabulari, s'utilitza el fantàstic món de la realitat virtual 3D (*Merge Cube*) com a recurs interessant i com una nova experiència d'aprenentatge per l'alumnat. A més, mitjançant de jocs interactius en línia com el *Bamboozle*, jocs de rol o el *Padlet* es treballa l'aprenentatge de la gramàtica de la unitat (**annex 1**). Són recursos que promouen la participació activa dels estudiants, ja que els permet d'explorar i ampliar el seu repertori lèxic i afermar les estructures gramaticals essencials. Aquestes activitats dinàmiques no sols brindaran un espai d'aprenentatge lúdic i entretingut, sinó que també estimularan la creativitat, l'expressió oral i escrita, i la confiança lingüística dels alumnes. Així, es promou un procés d'ensenyament-aprenentatge enriquidor, on el vocabulari i la gramàtica es converteixen en eines sòlides per a una comunicació efectiva i fluida.

*2<sup>a</sup> Fase: Què són els còmics?*

La segona fase del projecte s'ha enfocat al coneixement i la comprensió dels còmics com una forma única d'expressió artística i narrativa. Hem aprofundit en la definició i característiques principals dels còmics, tot explorant la seua estructura seqüencial, l'ús de vinyetes i globus de diàleg, així com el paper crucial de la combinació de text i imatges en la transmissió d'històries. Com a part d'aquest procés, els estudiants han tingut l'oportunitat de dur a terme un exercici pràctic en el qual han creat el seu propi autoretrat en estil de còmic, aplicant les tècniques i convencions estilístiques pròpies d'aquest mitjà. A més, s'han abordat les

habilitats bàsiques de dibuix de panells de còmic, on s'ha après a compondre imatges en seqüència, jugar amb la perspectiva i emprar recursos visuals per a emfatitzar l'acció i l'emoció. S'ha dividit l'activitat en diferents panells que han hagut de completar:

- Panell 1: El vostre primer record
- Panell 2: La teua activitat preferida
- Panell 3: La teua graduació com a estudiant de Batxillerat
- Panell 4: El teu futur

Aquestes activitats han permès als estudiants adquirir una comprensió més profunda de la riquesa artística i narrativa dels còmics, al mateix temps que han desenvolupat habilitats creatives i visuals i han fomentat la creativitat i la imaginació, així com el present, el passat i el futur mitjançant la primera llengua estrangera.

### *3ª Fase: Lectura i creació literària (elaboració dels productes finals).*

Per complir amb un dels principals objectius de l'Educació Literària, la lectura per plaer, s'han llegit i analitzat diversos exemples de còmics com a forma d'expressió literària. A més, per connectar amb el tema de ciències de l'espai exterior, l'alumnat ha tingut l'oportunitat de submergir-se en un còmic creat per la NASA, titulat: *Primera dona: la promesa de la NASA per a la humanitat* que combina lectura, experiències interactives i elements de realitat virtual. Si bé la història de Callie (protagonista del còmic) és fictícia, la primera dona i la primera persona de color caminaran sobre la Lluna, tot aconseguint aquestes fites històriques com a part de les missions Artemis de la NASA. Mitjançant aquesta novel·la gràfica, la NASA té com a objectiu inspirar a la pròxima generació d'exploradors: la Generació Artemis.

A través d'aquesta experiència, els estudiants han pogut explorar el món de l'espai exterior de manera interactiva i captivadora, la qual cosa ha despertat el seu interès i entusiasme per la lectura d'aquesta creació literària. Aquesta obra ha permès a l'alumnat analitzar diferents aspectes narratius, com el desenvolupament de personatges, la trama i l'ús d'elements visuals en la construcció de la història. Posteriorment, els estudiants s'han dedicat a la creació del seu propi còmic des de zero, centrant-se en temes relacionats amb l'espai exterior. Aquest projecte ha estimulat la seua creativitat i les seues habilitats narratives, al mateix temps que els ha brindat l'oportunitat d'expressar-se de manera visual i seqüencial. A través de la creació de les seues pròpies històries il·lustrades, els estudiants han pogut explorar i compartir la seua imaginació i mostrar el seu coneixement sobre el vocabulari de l'espai i la gramàtica presentada, fomentant així una comprensió més profunda dels conceptes i una major apreciació per la lectura i l'art seqüencial.

#### *4ª Fase: Exposició dels còmics en la Fira del Llibre de l'aula.*

Per últim, amb la voluntat de fomentar l'hàbit de la lectura i potenciar la capacitat de valoració i apreciació per l'art seqüencial, durant l'última fase, l'alumnat ha organitzat i dissenyat una fira del llibre a classe, amb l'objectiu d'exhibir i compartir els còmics que han creat. Aquesta fira s'ha configurat en diferents espais temàtics, on cada grup ha presentat el seu propi còmic i ha ofert explicacions detallades sobre el procés de creació. Cada espai d'exposició ha sigut acuradament preparat per brindar un entorn atractiu, amb panells visuals que mostren el desenvolupament del còmic des de la seua concepció fins al seu resultat final. A més, els estudiants han tingut l'oportunitat de llegir el còmic, d'interactuar i explicar les tècniques utilitzades i les inspiracions darrere de les seues històries. La fira del llibre ha proporcionat una plataforma per a l'intercanvi d'idees i l'apreciació mútua, enfortint l'esforç creatiu de cada estudiant.

#### 4. RESULTATS

El primer resultat destacable ha estat aquesta proposta d'abordar el treball de la competència lingüística de la primera llengua estrangera en una aula de cinquè de primària a través de recursos innovadors, didàctics, l'ús de les TIC i a partir de la creació de còmics sobre l'espai exterior, avaluats mitjançant observació i rúbriques d'aprenentatge. En aquest sentit, cal dir que l'experiència ha mostrat resultats satisfactoris tant per a l'alumnat com per al docent. A través d'aquest enfocament, s'ha aconseguit fomentar el desenvolupament d'habilitats lingüístiques, així com estimular la creativitat i l'interès per l'aprenentatge d'una forma que evita el tradicionalisme moltes vegades present. És per això que s'han obtingut resultats positius en el treball del vocabulari i la gramàtica i, com a producte final s'ha obtingut la creació de setze còmics escrits i dibuixats per l'alumnat.

La seua avaluació s'ha dut a terme de manera significativa mitjançant l'observació constant per part del professorat del procés de treball i amb l'ús de rúbriques d'aprenentatge dissenyades específicament per a avaluar els objectius i criteris establerts. Aquestes rúbriques han permès una avaluació més precisa i detallada de les competències lingüístiques, com ara l'expressió oral, l'escriptura, l'estructura narrativa i la coherència.

D'altra banda, per valorar el projecte s'ha elaborat una petita enquesta a la qual ha contestat l'alumnat dels dos grups participants (Veure enquesta i resultats en **Annex 2**). Després d'haver llegit i analitzat els resultats de l'enquesta es valorat els resultats de l'enquesta, es considera que, en general, tots els aspectes han estat valorats molt positivament en els dos grups. Totes les qüestions avaluades obtenen una puntuació que oscil·la entre el 4.6 i el 4.9.

Analitzant qüestió a qüestió es pot afirmar que:

Preguntes	Puntuació	Comentari valoratiu
1.	4.6	L'alumnat valora positivament l'explicació detallada de les fases del projecte i les activitats a realitzar, la qual cosa demostra que se'ls va proporcionar una guia clara i completa per a dur a terme el treball.
2.	4.75	Els recursos i materials necessaris per a fer el treball van ser considerats suficients pels alumnes, la qual cosa indica que se'ls va proporcionar el suport necessari per a dur a terme el projecte de manera adequada.
3.	4.6	L'alumnat tenia clars els objectius i la finalitat del projecte, la qual cosa indica una bona comunicació i comprensió dels aspectes fonamentals del treball.
4.	4.8	La realització del projecte va permetre a l'alumnat ampliar les seues habilitats lingüístiques orals i escrites en anglés, indicant un enfocament adequat en el desenvolupament de competències comunicatives en L2.
5.	4.2	Els estudiants informen que van treballar adequadament amb els seus companys d'equip, llevat d'alguns petits problemes poc importants, tot indicant que hi ha hagut una col·laboració efectiva i positiva durant el procés de creació del còmic.
6.	4.85	S'observa que l'alumnat van aprofundir en el domini de les TIC (Tecnologies de la Informació i la Comunicació) que fins ara no havien treballat.
7.	4.75	Les activitats i l'elaboració del còmic van ser considerades creatives, interessants i útils per part de l'alumnat, demostrant que el projecte els va generar motivació i interès i els va permetre aplicar de manera pràctica els seus coneixements i habilitats.

8.	4.85	Els estudiants afirmen que es van atendre correctament els seus dubtes durant tot el procés de creació, la qual cosa indica que van rebre el suport necessari per part del mestre per a resoldre les seues inquietuds i dificultats.
9.	4.8	Les activitats de presentació i difusió del projecte van ser considerades adequades i es va brindar l'oportunitat de mostrar i compartir el treball realitzat de manera efectiva.
10.	4.75	S'observa una satisfacció per part de l'alumnat quant a la disponibilitat d'instruments suficients per a avaluar el projecte, la qual cosa indica que es va comptar amb eines adequades per a realitzar una avaluació integral i precisa.
11.	4.9	Els estudiants mostren satisfacció amb els seus resultats en el projecte de creació del còmic, indicant que se senten valorats pel treball realitzat.

Com es pot observar, els resultats de l'enquesta reflecteixen una experiència positiva per a l'alumnat durant el procés d'aprenentatge, evidenciant una bona planificació, una guia clara, una integració efectiva en el currículum i un impacte positiu en el desenvolupament d'habilitats i competències en l'aprenentatge de la primera llengua estrangera. A més, el professorat aprecia un increment en la creativitat i originalitat dels treballs presentats. Els xiquets i xiquetes van demostrar habilitats per a imaginar i plasmar històries relacionades amb l'espai exterior, la qual cosa els va permetre desenvolupar el seu pensament crític i la seua capacitat d'expressió artística. És important destacar que en l'enquesta es mostra un elevat grau de gran satisfacció i entusiasme cap a aquesta manera de treballar i aprendre els continguts. Es destaca que aquest enfocament més comunicatiu i lúdic de l'aprenentatge del vocabulari i de la gramàtica els motiva més, generant un ambient de participació activa i col·laboració entre ells. L'ús de recursos visuals i narratius en la creació dels còmics també ha despertat el seu interès per la temàtica treballada i els ha permès involucrar-se de manera significativa en el procés d'aprenentatge.

## 5. CONCLUSIONS

L'ús del còmic com a recurs de creació literària, de foment de la lectura i d'aprenentatge de la llengua anglesa en les classes de primària ha demostrat ser una estratègia pedagògica molt efectiva. Aquest combina elements visuals i textuals de manera creativa, la qual cosa el converteix en una eina atractiva i poderosa per captar l'interès de l'alumnat i millorar la seua participació activa en el procés d'aprenentatge.

Les raons d'aquesta asseveració estan en què hem pogut comprovar que el còmic estimula la imaginació i la creativitat dels estudiants. A l'hora de crear els seus propis còmics, l'alumnat té l'oportunitat de desenvolupar les seues habilitats narratives i d'expressió, construint personatges, trames i diàlegs de manera visualment impactant. Aquesta forma d'expressió artística els permet explorar la seua pròpia imaginació i estil literari, al mateix temps que enforteix la seua capacitat per a comunicar-se de manera efectiva en anglès. A més, el còmic facilita la comprensió de conceptes i vocabulari en l'aprenentatge de la llengua; les vinyetes i els globus de diàleg permeten una representació visual de les situacions i les interaccions lingüístiques, la qual cosa ajuda als estudiants a contextualitzar i assimilar el significat de les paraules i frases en un context rellevant. A través de la lectura de còmics escrits en la primera llengua estrangera, els estudiants amplien el seu vocabulari i la seua comprensió de l'idioma d'una manera entretinguda i atractiva.

Per altra banda, un altre benefici important de l'ús del còmic a l'aula és la seua capacitat per a fomentar el gust per la lectura. Molts estudiants poden trobar els llibres de text i les lectures convencionals com a tasques avorrides o desafidores, la qual cosa pot disminuir la seua motivació per llegir. No obstant això, el recurs treballat ofereix una experiència de lectura més accessible i agradable, en combinar imatges i text de manera dinàmica i que ajuda a desenvolupar l'hàbit de la lectura i a cultivar l'interès per explorar diferents gèneres literaris. És per això que s'han sentit atrets per l'oportunitat d'aprendre curiositats de l'espai exterior i de crear els seus propis còmics, la qual cosa ha estimulat la seua imaginació i motivació per participar activament en les activitats de classe. Així mateix, han demostrat una millora significativa en les seues habilitats d'expressió escrita i oral i de la seua comprensió lectora.

I, ja per acabar, cal destacar que el projecte realitzat ha resultat ser altament beneficiós, proporcionant als estudiants una experiència d'aprenentatge didàctic i innovador, on es combinen elements visuals i textuals per garantir un aprenentatge significatiu i divertit. Els resultats obtinguts han sigut molt positius, amb un alumnat entusiasmada i compromès, i un desenvolupament notable en les seues habilitats lingüístiques i d'expressió. El còmic s'ha convertit en una eina valuosa a l'aula, promovent un ambient d'aprenentatge estimulador i enriquidor per a tots els nivells educatius.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

Ballester, J. (1999). *L'educació literària*. PUV., 2ª ed. 2007.

Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.

Ballester J., i Ibarra, N. (2013). La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria. *Ocnos*, (10), 7-26. <https://bit.ly/3Oquv1N>

Barrero, M. (23 de febrero de 2002). Los cómics como herramientas pedagógicas en el aula. [Discurso Principal]. *Jornadas sobre Narrativa Gráfica en Jerez de la Frontera*. <https://bit.ly/43ac7OR>

Brines Gandía, J. (2012). La rentabilidad del cómic en la enseñanza de la cultura en E/LE. *Foro de Profesores de E/LE*. Volumen 8. <https://bit.ly/3BK1oPH>

Cassany, D., Luna, M. i Sanz, G. (1993). *Ensenyar llengua*, Barcelona: Graó. 13 ed. 2008.

DeGracia, A. (2012). Images and Limited Text in Narrative Writing: Using David Small's Nonfiction Graphic Novel Stitches to Teach Memoir. *The Alan Review*, 40, 56-63. <https://bit.ly/3oknvZK>

Ibarra, N., i Ballester, J. (2015). Cómics interculturales, educación literaria y productos políticamente correctos. *Tonos Digital*, 28. <https://bit.ly/41SVvdD>

Jouve, V. (2002). *A leitura. Estudo de literatura*. UNESP

Larrañaga, E., i Yubero S. (2015). Evaluación de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos. *Ocnos*, 14, 18-27. <https://bit.ly/4348OsQ>

Maldonado-Lozano, M. J., i Gutiérrez-Zornoza, M. . (2022). Lectura de cómics para el bienestar de los adolescentes en acogimiento residencial. *Ocnos*, 21(1). <https://bit.ly/41U1Aqe>

Mendoza, A. (2010). La competencia literaria entre las competencias. *Lenguaje y Textos*, (32), 21-33.

- Martínez, M. A. (2016). El cómic como recurso didáctico intercultural en la enseñanza. En Aurora Martínez i María del Mar Campos (coords.) *Cultura en la diversidad: educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI*. Octaedro.
- Rovira-Collado, J. y Baile López, E. (2021). Un cànon de còmic com a proposta de lectures per a l'aula de secundària. *Articles*, (90), 29-35.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- EF Education First. (2020). The world's largest ranking of countries and regions by English skills. <https://bit.ly/3OrJdG6>
- Eurostat. (2016). Foreign language skills statistics. <https://bit.ly/45sLZRw>
- Méndez, J. i Rodrigo, F. (2023). Educación literaria, diversidad cultural y manga: una propuesta para la formación de lectores. *Ocnos*. 22(1). <https://bit.ly/432R6Wu>
- Paré, C., i Soto-Pallares, C. (2017). El fomento de la lectura de cómics en la enseñanza de las lenguas en Educación Primaria. *Ocnos*, 16 (1), 134-143. <https://bit.ly/43bm7Yl>
- Recino Pineda, U., i Lauffer, M. (2010). *Aprendizaje basado en tareas en la enseñanza , de lenguas extranjeras*. Santa Clara, Cuba: EduMeCentro.
- Sauciuc, Á. (2019, 31 enero). *El inglés, asignatura pendiente: causas y soluciones*. The Conversation. <https://bit.ly/3ImJdmY>
- Willis, D., & Willis, J. (2013). *Doing Task-based Teaching*. *Oxford Handbooks for Language Teachers*. Oxford University Press

## 7. ANNEXOS

### 7.1 ANNEX 1. IMATGES DEL DESENVOLUPAMENT DEL PROJECTE

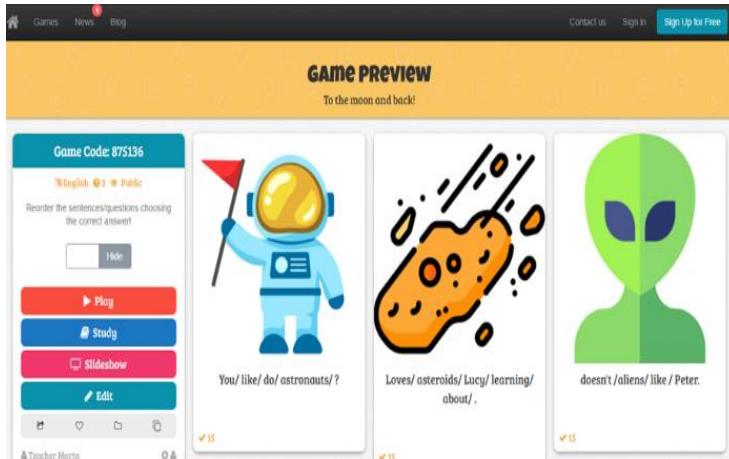
*1ª Fase: Aprenentatge el vocabulari i treball gramatical oral i escrit.*



*Imatges 1 i 2: Presentació del vocabulari amb el Powtoon i amb Realitat virtual 3D (Merge Cube).*

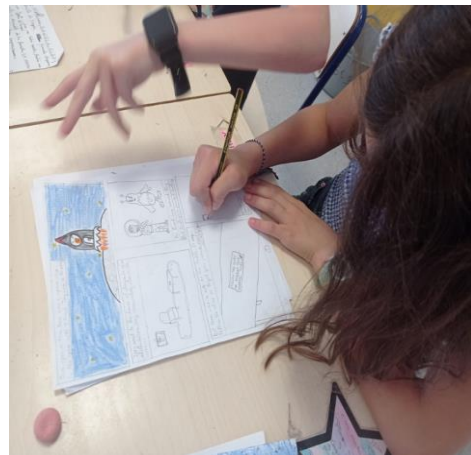
BIG BANG!			
1 	2 	3 	4 
5 	6 	7 	8 

Imatge 3 Joc interactiu Big Bang



Imatge 4 Joc interactiu Bamboozle

3<sup>a</sup> Fase: Lectura i creació literària (elaboració dels productes finals).



Imatges 5 i 6 Procés de creació dels còmics

4ª Fase: Exposició dels còmics en la Fira del Llibre de l'aula.



Imatges 7 i 8 Exposició dels còmics de l'alumnat

## 7.2 ANNEX 2. ENQUESTA DE VALORACIÓ DEL PROJECTE DE CREACIÓ DEL CÒMIC

Marca amb una creu cada qüestió seguint l'escala de valoració següent:

1.- Molt en desacord. 2.- En desacord. 3.- D'acord. 4.- Prou d'acord. 5.- Molt d'acord.

1 2 3 4 5

1.-El mestre ha explicat amb deteniment les fases del projecte i les activitats a realitzar?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.- Hem disposat dels recursos i materials suficients per a realitzar el treball?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.- Tenim clars els objectiu i la finalitat del projecte?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.- Amb la realització del projecte hem millorat les habilitats de parlar i escriure en anglés i hem ampliat el nostre vocabulari?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.- Hem treballat adequadament amb els companys i companyes de l'equip?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.- Hem aprofundit en el domini de les TIC?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.- Les activitats i l'elaboració del còmic ha estat una activitat creativa, interessant i útil?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.- El mestre ha atès els dubtes que teníem en el projecte?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9.- Les activitats de presentació i de difusió del còmic han sigut interessants?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
10.- Hi ha suficients instruments per a avaluar totes les activitats i el producte final?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
11.- Estic satisfet/a amb els meus resultats en el projecte de la creació del còmic?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

### 6.3. Resultats de l'enquesta

Preguntes	5é A 23 alumnes	5é B 24 alumnes	Mitjana
1.	4.5	4.7	4.6
2.	4.8	4.7	4.75
3.	4.4	4,8	4.6
4.	4.8	4.8	4.8
5.	4.1	4.3	4.2
6.	4.9	4,8	4.85
7.	4.7	4.8	4.75
8.	4.8	4.9	4.85
9.	4.8	4.8	4.8
10.	4.7	4.8	4.75
11.	4.9	4.9	4.9

# EL CÓMIC JAPONÉS EN LA FORMACIÓN LITERARIA DEL PROFESORADO: ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA EN EL AULA DE MAGISTERIO<sup>1</sup>

---

JERONI MÉNDEZ CABRERA

FRANCESC RODRIGO SEGURA

*Facultat de Magisteri. Universitat de València*

## 1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, no solamente se ha explorado la lectura de manga japonés como un tipo de cómic para fomentar la alfabetización en niños y adolescentes (Ingulsrud y Allen, 2009; Murakami y Bryce, 2009). Se han llevado a cabo, también, diversos estudios que examinan el potencial educativo de este medio artístico con historia propia pero colindante a la literatura (McCloud, 2005; Rivero-Gracia, 2018), tanto en su aspecto cultural (McCarthy, 2014) como en propuestas relacionadas con la creatividad artística y literaria (Bitz, 2009), su utilidad en la enseñanza de las ciencias sociales (Delgado-Algarra, 2018) y su aplicación en la educación literaria, la formación de lectores e incluso en la adaptación de clásicos literarios (Almazán, 2018; Méndez-Cabrera, 2019; Méndez Cabrera y Rodrigo Segura, 2023, Monzó, 2017). También se ha estudiado el cómic japonés desde enfoques que exploran las diversas formas de lectura, desde una perspectiva de estudios culturales, abordando los múltiples temas y los subgéneros más destacados del manga (Berndt, 1996, 2010), que no son pocos, sin olvidar algunos intentos de establecer un canon de manga más o menos amplio, que pudiera servir como selección de lecturas recomendadas por su calidad y representatividad (Bernabé y Estrada, 2019; Gravett, 2004; Rovira-Collado y Baile-López, 2021).

## 2. MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

La lectura de viñetas japonesas involucra la activación de ciertos procesos de interpretación que afectan de manera específica en los conocimientos culturales y enciclopédicos del lector. Esto se debe a que el proceso de lectura del manga asume códigos marcados por su iconicidad, convenciones de representación y lenguaje visual, códigos que difieren, en cierta medida, de los utilizados en el cómic europeo y americano, al menos tradicionalmente

---

<sup>1</sup> El presente artículo se enmarca en el proyecto de investigación “Educación lectora, literaria, lingüística e inclusión: una investigación a través de la LIJ multimodal entorno a la diversidad y la sostenibilidad” del Ministerio de Ciencia e Innovación, ref. PID2022-139640NB-I00.

(puesto que la hibridación de géneros y la influencia entre tebeos originarios de diferentes culturas son frecuentes en la actualidad).

Podemos describir una narrativa característica del manga japonés, lo que implica una experiencia de lectura particular, con atributos distintivos que configuran un proceso lector específico como ejercicio cognitivo. Este estilo preponderante en el cómic japonés incorpora tanto ciertos convencionalismos como una particular iconicidad, representando patrones cognitivos no menos significativos que cualquier otra forma lingüística de comunicación secuencial. Es decir, el código narrativo del manga implica un lenguaje visual único construido mediante convenciones icónicas, emocionales, pragmáticas y gráficas que son inherentes a la cultura japonesa (Cohn, 2010). De este modo, cabe decir que la relación entre palabra e imagen en la narración secuencial difiere, en cierta medida, del cómic occidental (Cohn, 2013; Pintor, 2017, McCloud, 2005).

Además de la lectura en sentido oriental o inverso, que afecta tanto al texto como a la disposición de la página, la experiencia de leer cómics japoneses implica siempre una cierta mirada intercultural. Esto se debe a características formales como la aceptación del vacío narrativo, la adopción de ritmos frenéticos o paroxísticos, y el juego estético en blanco y negro, que incluye una amplia gama de grises. Pero, sobre todo, se debe a la aparición en el manga de aspectos intradieгéticos de contenido, como personajes estereotipados que muestran gestos, reacciones y comportamientos propios de la cultura japonesa, así como referencias mediáticas y problemáticas socioculturales específicas del contexto de producción, las cuales constituyen estructuras antropológicas y referencias culturales particulares en la narrativa que nos ofrece el cómic.

Asimismo, debido a su componente textual dentro de un marco narrativo que presenta numerosas representaciones dialógicas, el cómic en general tiene un impacto positivo en los conocimientos de naturaleza lingüística y pragmática. En este contexto, es importante recordar que la formación lectora y literaria se centra en gran medida en la actividad del lector durante el proceso de recepción, incorporando las relaciones entre los sistemas sociales y culturales, los sistemas retóricos y las estrategias discursivas, así como los sistemas de ritualización y simbolización del imaginario (Ibarra y Ballester, 2015; Mendoza, 2001). Por lo tanto, consideramos que el manga japonés puede ser visto como un tipo de lectura que, con criterios de selección adecuados, proporciona una experiencia interesante de carácter intercultural y multimodal.

Fomentar la lectura a través del manga implica, por tanto, comprender y responder a los diversos modos utilizados para construir significados, en su mayoría provenientes de la cultura japonesa pero que, sin embargo, se entrelazan con los de nuestra propia cultura en un aspecto crucial que nos permite considerar el manga japonés como una experiencia educativa de lectura: la elección de temas de interés de acuerdo con las distintas convenciones de género (en el manga encontramos gran diversidad genérica, tanto en lo referente a lectores

infantiles, lectores adolescentes como lectores y lectoras jóvenes y adultos: existe el manga *shonen*, *shojo*, *seinen*, *kodomo*, *gekiga*, *josei*, *yuri*, *mecha*, *isekai*, *hentai*, y un largo etcétera). En este sentido, la lectura de manga puede servir como un puente interesante entre culturas, desempeñando la función de construcción cognitiva de la realidad mediante el reconocimiento, la comprensión y la valoración crítica de las similitudes y diferencias culturales, a través de obras y géneros diversos, más allá de los estereotipos y prejuicios que pudiera despertar, de antemano, el cómic japonés en el lector occidental no familiarizado con las viñetas niponas.

Metodológicamente, en este trabajo planteamos la necesidad de adoptar una comprensión amplia del concepto de competencia lectora y literaria que abarque, para su desarrollo, la diversidad de géneros literarios y otros medios multimodales, como el cómic, de manera que sea adecuada a las características de la comunicación en la sociedad contemporánea. En este contexto, es esencial considerar los factores que afectan y condicionan la idea que tenemos de lectura literaria, como la influencia de los nuevos medios digitales y las redes sociales en las prácticas de lectura de los jóvenes, la variedad de sujetos y prácticas lectoras, y la relación con el entorno institucional y académico.

La educación literaria debe fundamentarse en la necesidad de emplear una variedad de enfoques metodológicos, requiere ser implementada mediante el uso de metodologías activas y conlleva un cambio significativo en la concepción de la evaluación, incorporando las habilidades interpretativas y creativas del estudiante. Por lo tanto, el paradigma actual de la educación lectora y literaria debe comenzar desde un enfoque comunicativo que vincule el desarrollo de la competencia literaria con el abordaje integrado de las habilidades lingüísticas fundamentales, favoreciendo así diversas experiencias de lectura (Ballester, 2015; Méndez Cabrera y Rodrigo Segura, 2022).

Dentro de la categoría de actividades que sugerimos para abordar el cómic, proponemos ejercicios centrados en la comprensión de la lectura, análisis y comentario de texto, reflexión y evaluación personal y colectiva, junto con actividades orientadas a la creación literaria y artística. Estas actividades se estructuran en torno al acto de la lectura, con el propósito de aprovechar educativamente el manga japonés desde una perspectiva interdisciplinaria, como analizaremos en los apartados siguientes.

### 3. EXPERIENCIA DIDÁCTICA: EL MANGA EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

A partir de la lectura de un cómic japonés en el aula, concretamente, el manga *Tomoji* de Jiro Taniguchi (Taniguchi, 2016), hemos planificado y desarrollado una experiencia didáctica que pretende alcanzar unos determinados objetivos en la formación inicial de maestros y maestras, referidos a su formación literaria y su capacidad de reflexión didáctica a partir de la lectura de tebeos concebidos como experiencia lectora y posible recurso educativo para la educación Primaria. *Tomoji* trata la historia de vida de una protagonista

femenina en el Japón rural de principios de siglo XX, desde su infancia en un difícil pero bello entorno natural, no exento de problemáticas familiares y contexto de no pocas convenciones sociales, hasta su matrimonio con Yoshihira, el joven coprotagonista masculino, pasando por diversos avatares personales y de formación, en un relato biográfico sobre la primera mujer que fue líder religiosa en un monasterio budista. Presentamos, a continuación, los objetivos de la experiencia.

#### *Objetivos específicos*

- Leer cómic japonés en el aula, en el marco de la formación lectora y literaria de maestros, mediante dinámicas individuales y de interacción grupal.
- Analizar el manga como experiencia de lectura propicia al aprendizaje de contenidos curriculares desde un enfoque intercultural.
- Deshacer prejuicios o ideas preconcebidas sobre el manga que pueden poseer los maestros en formación.
- Recapacitar sobre las posibilidades del cómic japonés para el fomento lector.
- Fomentar la reflexión didáctica a partir de la lectura de manga.

#### *Competencias*

La presente experiencia se planifica teniendo en cuenta la posibilidad de desarrollo en el aula de una serie de competencias generales (CG) y competencias específicas (CE) contempladas en el Grado en Maestro/a en Educación Primaria de la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia. Las incluimos a continuación:

CG2: Expresarse oralmente y por escrito correcta y adecuadamente en las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma.

CG4: Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales.; multiculturales e interculturales; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible; y también promover acciones educativas orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática, comprometida con la igualdad, especialmente entre hombres y mujeres.

CG5: Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individual.

CE33: Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

CE40: Fomentar la lectura y la escritura creativas.

CE41: Conocer y utilizar adecuadamente recursos para la animación a la lectura y a la escritura.

CE53: Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.

CE153: Adquirir formación literaria y conocer la literatura infantil.

### *Metodología de aula*

Se plantea una metodología activa de trabajo en equipo, basada en la competencia comunicativa y la construcción de sentidos de lectura de modo cooperativo. Se configuran los equipos de trabajo, entre cinco y siete personas, atendiendo a la posibilidad de deshacer grupos habituales de trabajo en el aula y promoviendo la interacción entre diferentes compañeros entre el alumnado. De este modo, se fomenta las relaciones de grupo en el aula y se promueve el ejercicio de las habilidades sociales para el desarrollo de competencias profesionales.

### *Contexto de la experiencia*

La experiencia que presentamos se ha llevado a cabo durante el primer semestre del curso académico 2022-2023, en un grupo-clase conformado por unos 50 alumnos y alumnas de la asignatura *Formación literaria para maestros*, asignatura troncal de 6 créditos obligatorios que se imparte en el segundo curso del Grado de Maestro/a en Educación Primaria, en la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia. La temporalización de la experiencia corresponde a una sesión intensiva de 120 minutos, cuyas fases y desarrollo de detallan en el apartado siguiente.

### *Descripción de la experiencia*

Fase 1. Configuración de equipos de trabajo mediante dinámica ludificada. Se plantea, en primera instancia, un ejercicio en clase de formación de grupos para el trabajo en el aula: se confeccionan equipos previos cuyos integrantes asumen una determinada denominación provisional de carácter ficticio (como se trata de una dinámica inicial de apremio, estos roles o denominaciones pueden ser, por ejemplo, partes de una casa, como pared, ventana, puerta, tejado, etc.). A continuación, el docente promoverá el intercambio de cada uno de estos elementos o integrantes entre los diferentes grupos, de manera que cada equipo ha de incluir una de las denominaciones asignadas para considerarse constituido y apto para el trabajo en el aula.

Fase 2. Lectura de un capítulo por persona en cada equipo. Se distribuye la lectura de *Tomoji* fragmentada en los capítulos que constituyen la obra de Taniguchi (un total de seis episodios), con el objetivo de permitir, en primer lugar, la lectura individual en el aula, a partir de la cual se planifica el resto de la sesión.

Fase 3. Puesta en común de cada capítulo para conformar una línea cronológica de los sucesos de la trama argumental del manga. Una vez se han leído los diferentes capítulos de

forma individual, los integrantes de cada equipo de trabajo comunican el contenido de la lectura y, gracias a la interacción oral, construyen una línea argumental de la obra. Para ello, pueden utilizar material de escritura y papel proporcionado por el docente, de manera que se pueda visualizar por todos los miembros de cada equipo la evolución cronológica de los acontecimientos del manga, a modo de biografía de la protagonista, en una dinámica de construcción de sentido de la lectura de manera colectiva que sirve, sobre todo si nos planteamos la transferibilidad de la experiencia a contextos escolares, para evaluar la comprensión lectora.

Fase 4. Asignación de personajes por equipo y realización del perfil de personaje. Esta fase da un paso más en la posibilidad de socialización de la lectura en el aula, fomentando no solamente la recreación de significados narrativos sino la interpretación valorativa de la obra a través de la configuración y comprensión de personajes. Para ello se reparte por equipos una pieza suficientemente grande de papel continuo como para dibujar la silueta de uno de los componentes del grupo, que se tumbará y servirá como modelo para trazar esta forma de cuerpo humano. Esta silueta o perfil corresponderá, en realidad, a uno de los personajes de Tomoji y constituirá la superficie sobre la que se ha de escribir todo aquello que permita describir y comprender las características y acciones del personaje en cuestión. No solo se permite la inclusión de palabras y frases que puedan representar el personaje sino también fragmentos de la obra y valoraciones alrededor del comportamiento del personaje, tanto positivas como negativas, si el equipo de trabajo lo considera conveniente.

Fase 5. Elaboración de una carta del personaje. Por último, a partir de la configuración colectiva del perfil del personaje que cada equipo tiene asignado, en términos de interpretación y valoración de la lectura, se plantea en el aula una tarea de producción textual, en forma de taller de escritura creativa. Cada equipo de trabajo ha de consensuar el texto de una misiva que dirigirá el personaje del grupo a otro de los personajes con los que interactúa en la obra, posibilitando la construcción de una nueva narrativa epistolar que tenga en cuenta las valoraciones obtenidas en la fase anterior y la comprensión cooperativa del contenido argumental del cómic, y ampliando las posibilidades diegéticas e interpretativas de la obra.

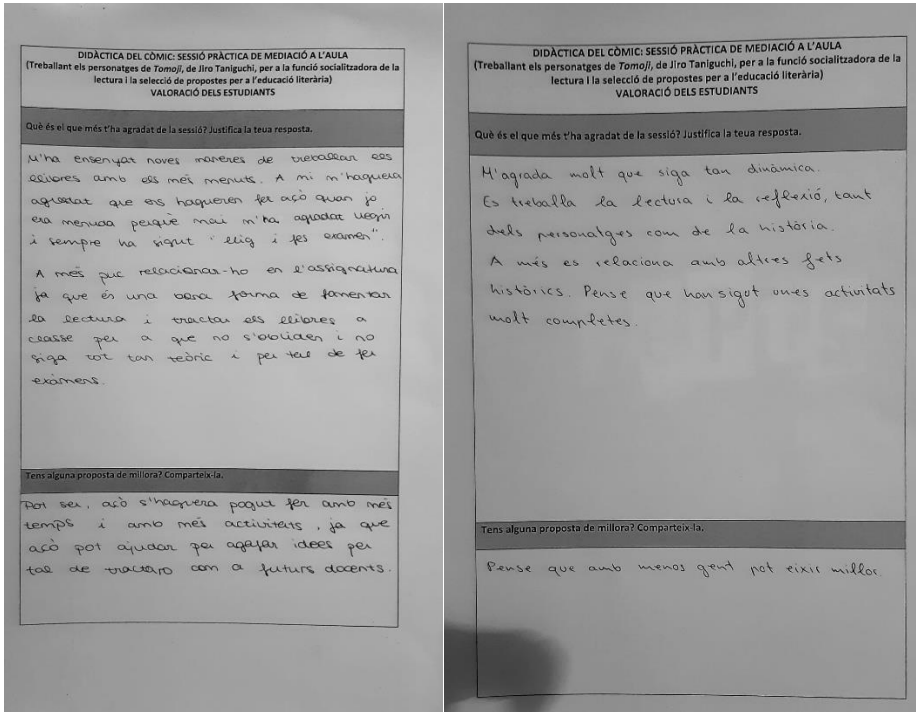
#### 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados más importantes de la experiencia hacen incidencia en la motivación lectora y la transferibilidad de la propuesta de aula al contexto escolar, además de una serie de resultados de aprendizaje concretos que sirven como instrumentos de evaluación: la línea cronológica de la vida de la protagonista y los hechos de la historia narrada en el manga, el perfil del personaje y la carta final como producciones del alumnado, a partir de la lectura individual y la discusión colectiva posterior. Consideramos que se trata de una experiencia que enfatiza la posibilidad de trabajar la lectura de manga en el aula, la comprensión lectora

y la construcción de interpretación y discusión sobre la obra. De manera que, en la formación inicial del profesorado, se ejemplifica una propuesta que, mediante una metodología vivencial, subraya la función socializadora de la lectura y constituye una dinámica útil para el trabajo en equipo y la discusión en el aula sobre la distribución narrativa (cómo se construye una historia, partes, capítulos) y la configuración de personajes (características, acciones, conflictos, motivos). Presentamos los aspectos más relevantes de la propuesta como experiencia enmarcada en la formación lectora y literaria de docentes en los siguientes puntos:

- Lectura individual en el aula, complementada con el trabajo en equipo.
- Construcción de sentidos de lectura e interpretación valorativa de la obra de manera cooperativa.
- Discusión alrededor de la psicología y comportamientos de los personajes desde un punto de vista crítico y valorativo.
- Producción textual y creatividad literaria.
- Reflexión didáctica sobre la posibilidad de trabajar la obra en Primaria.

Cabe añadir, además, que la experiencia se valora positivamente por el alumnado, que ha participado activamente durante toda la sesión y que mediante una breve reflexión escrita al final de la experiencia, realizada de manera autónoma e individual a través de una ficha proporcionada por el docente, hace especial mención del alto grado de motivación y replicabilidad de la propuesta experimentada en el aula de Magisterio. Incluimos un par de ejemplos a continuación.



Il·lustración 1. Ejemplos de valoración final individual por parte del alumnado.

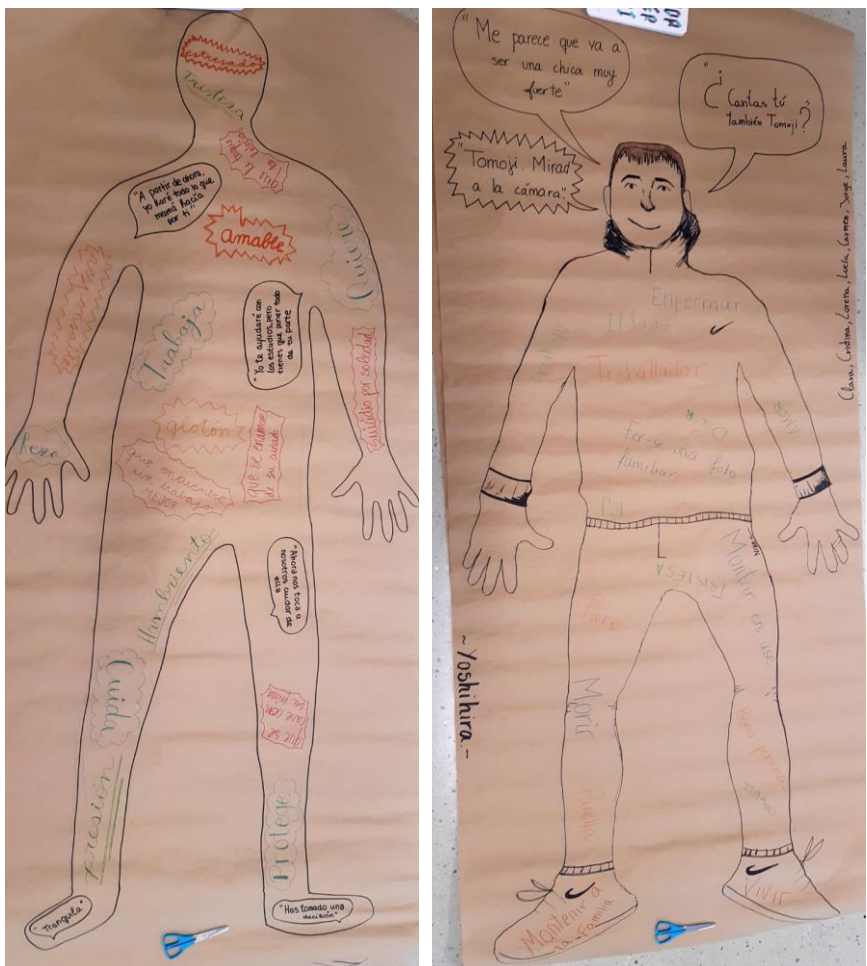


Ilustración 2. Ejemplos de perfil de personaje realizado por el alumnado.

Al amor de la meua vida,

En aquests últims instants de la meua vida he decidit escriure't aquestes últimes paraules.

Sé que quan et falte ho veuràs tot negre i els dies se't faran molt llargs i durs, però ara més que mai has de ser forta, amor. Has de ser forta per mi, pels dos, i sobretot pels nostres fills, el millor tresor que tenim.

Quan em vagis casar amb tu et vagis prometre estimar-te per tota la vida, i no ho he deixat de fer una cap dia. Ara que no sé quan temps em queda, sé que vull passar els darrers moments al teu costat.

Necessit demanar-te un últim favor, els nostres fills et necessitaran més que mai. Cuida'ls com ho faria jo, estimals per mi, besa'ls cada nit per mi, així sabran que tampoc estàs sola, som una família i sempre ho an serem, recorda-ho.

Fins aviat, amor meu, t'estimo: *Yoshihira*

Para Toyoo

Querida Toyoo, (dicho de-) tengo el sentimiento de que dentro de poco ya no estaré ~~amb vosostres~~ con vosotros, por eso te escribo esta carta. Estoy muy orgullosa de ti, de la persona a la que te has convertido. Eres una persona buena, amable, comprensiva y muy divertida ya que te preocupas por todos, siempre quieres que todos estén felices.

Espero que formes una gran familia con tu futura esposa y seas capaz de transmitir a tus hijos los valores que tus padres siempre inculcaste.

Desear que seas muy feliz.

Te quiere, tu abuela.

hin

Ilustración 3. Ejemplos de cartas de personaje realizadas por el alumnado.

## 5. CONCLUSIONES

El manga, como una variante japonesa del cómic, ofrece oportunidades notables para la educación lectora y literaria. Considerando sus características más distintivas, vinculadas a la cultura y mentalidad japonesas, el manga se presenta como un medio propicio para abordar la enseñanza lectora y literaria desde un enfoque intercultural. Este enfoque, planteado mediante metodología activa, concebiría la experiencia de lectura como un acto de comunicación y diálogo que puede acoger de manera inclusiva diversas realidades culturales. Además, promovería el entendimiento de significados compartidos entre los lectores, alentando al mismo tiempo habilidades cognitivas que contribuyen al desarrollo de destrezas y actitudes para apreciar el manga como lectura formativa.

La aproximación educativa a la obra de Taniguchi que hemos llevado a cabo en la formación de maestros posibilita el desarrollo de los diversos elementos que conforman la competencia literaria (Mendoza, 2010). Esto incluye no solo conocimientos lingüísticos, sino también comprensión de aspectos culturales y enciclopédicos, habilidades discursivas, competencia pragmática e intertextual. Este desarrollo se logra a través de diversas actividades, como tareas

de lectura, discusión interpretativa y escritura, la creación de diferentes tipos de textos, la conexión con otros intertextos y contextos, así como iniciativas de expresión literaria y reflexión crítica sobre el contenido y la forma del manga.

Todo esto se aborda desde una perspectiva vivencial en la formación del profesorado, a través de un intercambio deliberado entre el conjunto de conocimientos y experiencias previas del lector y los elementos de la cultura japonesa presentes en la obra analizada, que suscitan el debate en el aula en lo referente a los perfiles y acciones de los personajes analizados. Esto permite la posibilidad de establecer conexiones entre la ficción biográfica de Taniguchi y la vida, la sociedad y la historia familiar del lector occidental, utilizando como punto central de conexión y reflexión los temas fundamentales que aparecen en la obra, relacionados con el papel social de la mujer, las experiencias de la vida rural, las dinámicas de la organización familiar, la concepción del amor en función de los contextos circunstanciales, y la apreciación de la belleza del entorno natural (Taniguchi, 2016).

## 6. REFERENCIAS

- Almazán, V. D. (2018). Educación, literatura y manga: homenaje a Jirō Taniguchi (1947-2017) y La época de Botchan. En J. A. Gracia-Lana, & A. Asión-Suñer (Eds.). *Nuevas visiones sobre el cómic. Un enfoque interdisciplinar* (pp. 25-40). Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Bermúdez, T. (1995). *Mangavisión: guía del tebeo japonés*. Glénat.
- Bernabé, M., & Estrada, O. (2019). *501 mangas que leer en español*. Norma.
- Berndt, J. (1996). *El fenómeno manga*. Martínez Roca.
- Berndt, J. (Ed.) (2010). *Comics Worlds and the World of Comics: Towards Scholarship on a Global Scale*. International Manga Research Center (Kyoto Seika University).
- Bitz, M. (2009). *Manga High. Literacy, Identity and Coming of Age in an Urban High School*. Harvard Education Press.
- Cohn, N. (2010). Japanese Visual Language: The Structure of Manga. In T. Johnson-Woods (Ed.). *Manga: An anthology of global and cultural perspectives* (pp. 187-203). Continuum.
- Cohn, N. (2013). *The Visual Language of Comics: Introduction to the Structure and Cognition of Sequential Images*. Bloomsbury.
- Delgado-Algarra, E. J. (2018). Educación ciudadana y competencia emocional en la enseñanza de las ciencias sociales: el manga como recurso educativo. En J. A. Gracia-Lana, & A. Asión-Suñer (Eds.). *Nuevas visiones sobre el cómic. Un enfoque interdisciplinar* (pp. 287-292). Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Gravett, P. (2004). *Manga: 60 Years of Japanese Comics*. Collins Design.
- Ibarra, N., & Ballester, J. (2015). Cómic interculturales, educación literaria y productos políticamente correctos. *Tonosdigital: revista de estudios filológicos*,

28. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/42932/1/Comics%20interculturales.pdf>
- Ingulsrud, J. E., y Allen, K. (2009). *Reading Japan Cool: Patterns of Manga Literacy and Discourse*. Lexington Books.
- McCarthy, H. (2014). *A Brief History of Manga: The Essential Pocket Guide to the Japanese Pop Culture Phenomenon*. Ilex Press.
- Martínez-Muro, M. A. (2016). El cómic como recurso didáctico intercultural en la enseñanza. En A. Martínez, & M. M. Campos (Eds.). *Cultura en la diversidad: educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI* (pp. 197-210). Octaedro.
- McCloud, S. (2005). *Entender el cómic: el arte invisible*. Astiberri.
- Méndez-Cabrera, J. (2019). Educación literaria y manga: *El caminante* de Taniguchi como modelo de deriva poética. *Tebeosfera*, (10). [https://www.tebeosfera.com/documentos/educacion\\_literaria\\_y\\_manga\\_el\\_caminante\\_de\\_taniguchi\\_como\\_modelo\\_didactico\\_de\\_deriva\\_poetica.html](https://www.tebeosfera.com/documentos/educacion_literaria_y_manga_el_caminante_de_taniguchi_como_modelo_didactico_de_deriva_poetica.html)
- Méndez-Cabrera, J. y Rodrigo-Segura, F. (2022). La educación literaria en el siglo XXI: de la motivación lectora a las estrategias metodológicas. En A. Guillén Riquelme (coord.) *International Handbook of Innovation and Assessment of the Quality of Higher Education and Research. Vol. 1*. Thomson Reuters.
- Méndez-Cabrera, J. y Rodrigo-Segura, F. (2023). Educación literaria, diversidad cultural y manga: una propuesta para la formación de lectores. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 22(1). [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2023.22.1.335](https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.1.335)
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2010). La competencia literaria entre las competencias. *Lenguaje y Textos*, 32, 21-33.
- Monzó, C. (2017). El Quijote en el manga: traducción, transformación y adaptación en la cultura de masas japonesa. *TRANS. Revista de Traductología*, 21, 35-47.
- Murakami, S., y Bryce, M. (2009). Manga as an Educational Medium. *The International Journal of The Humanities*, 7(10), 47-55. <https://doi.org/10.18848/1447-9508/CGP/v07i10/42761>
- Pintor, I. (2017). *Figuras del cómic. Forma, tiempo y narración secuencial*. Aldea Global.
- Rivero-Gracia, P. (2018). Potencialidad didáctica del manga: *Cleopatra* de Machiko Satonaka. En J. A. Gracia-Lana, & A. Asión-Suñer (Eds.). *Nuevas visiones sobre el cómic. Un enfoque interdisciplinar* (pp. 315-321). Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Rovira-Collado, J., y Baile-López, E. (2021). Un cànon de còmic com a proposta de lectures per a l'aula de secundària. *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, (90), 29-35.
- Taniguchi, J. (2016). *Tomoji*. Ponent Mon.

# EL CÓMIC ALEMÁN DE RALF KÖNIG: CULTUREMAS Y HUMOREMAS EN EL AULA DE TRADUCCIÓN

HANG FERRER MORA

*Instituto Interuniversitario de Lenguas Modernas Aplicadas (IULMA)*

## 1. EL CÓMIC COMO TEXTO CON FINES DIDÁCTICOS

### 1.1. EL CÓMIC COMO TEXTO DE LENGUA EXTRANJERA EN EL AULA

En el proceso de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera, los textos en la lengua objeto de estudio desempeñan un papel fundamental. Estos textos deben reunir ciertas características: ser asequibles con respecto al nivel de los estudiantes, ser textos “auténticos” y naturales, en la medida de lo posible, y su contenido debe ser interesante y motivar al alumnado.

Frente a otros textos tradicionales escritos utilizados como material didáctico en el aula, se ha podido constatar en las últimas décadas un desplazamiento hacia otros tipos de textos multimedia, entre los que destacan los textos audiovisuales. El cómic, que se sitúa entre los textos tradicionales y los audiovisuales, ha sido despreciado desde sus inicios al considerarse como un fenómeno de escaso valor literario y artístico hasta hace bien poco. Sin embargo, ha irrumpido con gran fuerza en la última década con fines didácticos en diversos ámbitos. Este hecho no ha pasado inadvertido a los profesionales de la lengua, tanto en su vertiente didáctica como traductológica. El auge del cómic en un mundo cada vez más globalizado ha propiciado que el cómic haya encontrado otros usos más generales, como folletos con función informativa o instructiva. Paralelamente, la popularización del cómic conlleva el aumento de traducciones de este género textual a múltiples idiomas.

Considerado otrora en ambientes académicos como un fenómeno marginal, incluso como literatura de bajo nivel, el cómic se ha labrado su camino para ocupar un lugar junto a la literatura clásica y los textos audiovisuales. Prueba de ello es que muchos cómics se han llevado a la gran pantalla con gran éxito, desde *Astérix y Obélix*, pasando por *Superman* y los múltiples personajes y sagas del sello de historietas estadounidense Marvel.

### 1.2. CARACTERÍSTICAS TEXTUALES DEL CÓMIC COMO GÉNERO PROPIO

Los cómics muestran una idiosincrasia propia, ya sea por su carácter gráfico y visual o como género textual “artístico”, pero al mismo tiempo se sirve también de elementos lingüísticos. Ello se refleja, p. ej., en el uso de elementos visuales y de onomatopeyas, lo que configura un

texto “multisemiótico” (“multisémiotique”; Rollo, 2017: 186) propio, análogo al carácter multimodal (Borodo, 2015: 23; Attardo, 2020: 342) de los textos audiovisuales, aunque el cómic se puede considerar también como multimodal, ya que el significado integral no se deriva solo del lenguaje escrito, sino también de los elementos gráficos. En la mayoría de los casos, estos tienen un papel más preponderante que los elementos lingüísticos situados tanto dentro de los bocadillos como dentro o fuera de la viñeta.

El éxito de algunos cómics ha trascendido las fronteras del país original, por lo que la traducción del cómic se ha convertido hoy en día en un tipo más de traducción dentro del sector profesional de la industria de la lengua.

Por su carácter multimodal, cabe destacar la importancia del elemento gráfico o visual, además del lingüístico. También cuenta en ocasiones con un universo semiótico propio, como, las onomatopeyas en alemán, los “erikativos” (en alemán, “Erikativ”), como p. ej., “seufz” del alemán “seufzen”, “suspírar”) y constituyen una peculiaridad semiótica propia del lenguaje del cómic en algunas lenguas. Estos rasgos determinan las denominadas “limitaciones” (del inglés “constraints”) a la hora de traducir el cómic. Estas limitaciones se extienden más allá de las impuestas por el espacio físico de bocadillos y viñetas; se pueden clasificar grosso modo en a) limitaciones de formato impuestas por el espacio o la interrelación entre texto e imagen, b) lingüísticas (onomatopeyas, nombres propios, tabús), c) contextuales y d) pragmático-culturales (cf. Ponce Márquez, 2009: 112 ss.).

Tras ilustrar algunos de los puntos problemáticos más relevantes de la traducción de cómics, se situará el cómic de Ralf König en su contexto histórico.

## 2. RALF KÖNIG EN EL CONTEXTO HISTÓRICO DEL CÓMIC ALEMÁN

### 2.1. LA TRADICIÓN DEL CÓMIC ALEMÁN: INICIOS Y DESARROLLO

Alemania no cuenta en su acervo cultural con una importante tradición de cómics, a diferencia de otras tradiciones como la estadounidense, la franco-belga, la española o la japonesa. Wilhelm Busch (1832-1908) es considerado el precursor del cómic alemán a con sus caricaturas y tiras cómicas, *Max und Moritz* (1865). No obstante, para situar el desarrollo del cómic moderno alemán hay que remontarse al final de la 2ª Guerra Mundial. Con la división de Alemania, el cómic evolucionó de forma diferente en cada sector: en Alemania Occidental caló profundamente la influencia de la tradición del cómic franco-belga y estadounidense, mientras que en la Alemania del Este se hizo patente la tradición de una educación socialista en sus cómics, p. ej., la revista *Mosaik*, destinada a un público juvenil, con una tirada de casi un millón de ejemplares. Sin embargo, en los 50 -y no solo en Alemania- la historieta sufrió la censura, fue considerada como literatura baja, “para analfabetos”, “veneno anti-literario” y “anti-pedagógico”. Esta censura, al igual que en la década de los 1950 en Estados Unidos, generó una “ley de difusión sobre escritos que son

amenaza para la juventud”, que provocó una autocensura en los editores de historieta alemanes:

*Aquí en Alemania, los educadores en la década de 1950 se quejaron de que la "literatura de bocadillos" era "forraje de lectura para analfabetos", asociaciones cristianas quemaron cómics como si no hubieran aprendido nada del pasado, en Estados Unidos se especuló con el hecho de que la tasa de criminalidad entre los adolescentes lectores de cómics aumentaría, y el psicólogo Fredric Werdham dirigió con su libro La seducción de los inocentes casi una cruzada contra las revistas coloridas, que resultó en juicios de exhibición, que nivelaron el contenido a lo más simple e impidieron corrientes innovadoras durante muchos años.*<sup>2</sup>

Pero tras la revolución estudiantil de 1968, la generación “joven y rebelde” descubre la historieta *underground*, procedente de Estados Unidos. Surgen entonces, a fines de los 70 y principio de los 80, revistas de cómics alternativas como *Zomix* y *Hinz & Kunz* (cf. Saxe, 2018: 10-11), lo que autores como Knigge (2010) califican como una especie de “Comic-Moderne” alemán. Tras la reunificación alemana en 1989 aparece una nueva generación de dibujantes de cómics en Alemania cuyos trabajos se comienzan a conocer en el extranjero, al igual que sus traducciones.

## 2.2. LOS CÓMICS DE RALF KÖNIG EN EL CONTEXTO HISTÓRICO DE LOS 80

A la hora de revalorizar el cómic como un valioso material para el aprendizaje de lenguas extranjeras y como ejercicio de traducción, cabe destacar que en Alemania Ralf König es, sin duda, el dibujante de cómics más famoso y de mayor éxito hasta la actualidad, además de ser uno de los dibujantes de historietas más conocido en el extranjero. Desde sus primeros cómics, König retrata los estereotipos y prejuicios de la comunidad LGTBIQ+ alemana mediante sus dibujos con actitud crítica y grandes trazos de humor y de sátira, al igual que las típicas narices de sus personajes, *Knollennaser*<sup>3</sup>. El humor y la ironía, típicos de sus personajes, dan cuenta de los prejuicios (externos e internos) de la comunidad LGTBIQ+ alemana con una actitud combativa (cf. Saxe, 2018: 10). Desde principios de los 1980 hace con su obra un recorrido por los distintos temas característicos de estos grupos disidentes:

---

<sup>2</sup> “Hier in Deutschland schimpften Pädagogen in den 1950ern, die »Sprechblasenliteratur« sei »Lesefutter für Analphabeten«, christliche Verbände verbrannten Comics, als hätten Sie aus der Vergangenheit nichts gelernt, in Amerika wurde gemutmaßt, dass die Kriminellenrate bei Comic-lesenden Jugendlichen erhöht würde, und der Psychologe Fredric Werdham führte mit seinem Buch *Seduction of the Innocent* geradezu einen Kreuzzug gegen die bunten Hefte, der in Schauprozessen mündete, die Inhalte auf das einfachste nivellierte und für lange Jahre innovative Strömungen unterband“ (Schikowski 2014: 13/14).

<sup>3</sup> “Nariz de boxeador o de patata”, según el diccionario Pons online.

[<https://es.pons.com/traduccion/alem/C3%A1n-esp%C3%B1ol/Knollennase>, consultado el 05/10/2022].

sexualidad, matrimonio, VIH-Sida, pornografía, entre otros, lo cual lo convierte en un cronista de la sexualidad disidente que experimenta un boom en diversos países occidentales y da cuenta de su desarrollo desde poco antes de la irrupción del SIDA en la década de los 1980. Comienza su carrera con los cuatro tomos de los *Schwulcomix* (1980-1986) y *Machocomix* (1983). Siempre desde una perspectiva humorística, en estos primeros trabajos ya aparecen algunos de los temas clave en el seno de la comunidad gay-*Schwul* alemana, con un claro sesgo militante y disidente, cada vez más claro y sin tapujos, como la masculinidad (*El hombre deseado*), la *gayness*, la salida del armario (coming-out), los espacios homosociales gay, el amor, el sexo y las relaciones íntimas en la comunidad gay, cuestiones políticas y de militancia gay, entre otros.

El propio König constata como fuente de inspiración los cómics de la francesa Claire Bretécher. También se puede apreciar la influencia de la obra de Crumb (adscrito al cómic *underground* norteamericano que supuso una rebelión social más a fines de los años 1960). König ha manifestado su fascinación por Crumb, Druillet, Corben y Moebius; Charles Schultz y René Goscinny, estos dos últimos considerados precursores de los cómics “intelectuales”, y ha colaborado con autores como Walter Moers (cf. Saxe, 2018: 11).

Una de las aportaciones más interesantes de los cómics de König consiste en documentar el cambio social y la visibilidad de la comunidad LGTBIQ+ en la sociedad alemana, paralelamente al auge del feminismo militante. Se considera como una de sus aportaciones en los 80 la visibilización de la disidencia sexual y el sexo no (hetero)normativo, ya que König deconstruye la heterosexualidad normativa en sus trabajos -claramente representado por el personaje de Axel en *Der bewegte Mann*, y burla de este modo los controles editoriales “disciplinadores de la disidencia sexual” (cf. Saxe, 2018: 15-16). También irrumpe en los 80 como tema en el panorama internacional el VIH-Sida, que se utiliza como excusa para tildar la homosexualidad como algo “abyecto”. Los temas recurrentes de las historietas de König en el submundo gay aún se consideraba en algunos sectores como moralmente inapropiados y sexualmente indebidos en el sistema heteropatriarcal imperante de la época. Al mismo tiempo, la irrupción del feminismo lleva a una crisis del concepto de masculinidad, lo cual queda recogido en el título de *Der bewegte Mann*.

Con la aparición de las identidades gay y lesbiana tras Stonewall en 1969, estas se configuran como fuerzas políticas y comienzan a adquirir peso social. En la República Federal de Alemania, se deroga en ese mismo año la ley que prohibía las relaciones sexuales entre hombres (recogido en el artículo 175 del código penal alemán). Si bien esta despenalización es parcial (para personas mayores de dieciocho años, mientras que las relaciones heterosexuales eran legales desde los catorce años de edad), supondría el germen de la *Schwulenbewegung* (movimiento de liberación gay-lésbica de la República Federal de Alemania), que surge y se desarrolla entre los años 1969 y 1980 (Rubino, 2018: 10). De este modo, a partir de los años 70, “Schwul” en Alemania es el término con el que se

autoproclaman las identidades disidentes; años más tarde aparece el término “queer”, con la que convive después de los años 90.

Como reflejo del momento social e histórico de la década de los 80, es un valioso documento que permite comprender las bases de otros fenómenos contemporáneos diferenciadores en el seno de las sexualidades disidentes o no normativas o binarias, así como el auge del feminismo activista y militante en sectores populares más amplios, ambos en un contexto social heteropatriarcal.

### 2.3. EL HOMBRE DESEADO (DER BEWEGTE MANN)

El salto definitivo para que el cómic de König se convirtiera en un fenómeno de masas llega a partir de 1987 con la publicación de *Der bewegte Mann* (traducido al español como *El hombre nuevo* y posteriormente como *El hombre deseado*), en una editorial con más tirada como Rowohlt. Se llevó al cine en 1994. Ya en los 90, sus cómics comienzan a ser traducidos a distintos idiomas, entre ellos al español, y a partir de su éxito en el cine, se reeditan también algunos de sus primeros cómics.

La publicación en Alemania de *Der bewegte Mann* fue posible gracias a la popularidad adquirida y a la difusión de su trabajo en la comunidad gay, y también a la creciente aceptación de la homosexualidad en la escena *underground* alemana de izquierda en los 80, aunque no todo fue un camino de rosas en una sociedad en cambio. Las presiones de la censura editorial estaban presentes, y König tuvo que aceptar algunas de ellas, p. ej., Rowohlt permitía personajes gay en sus obras, pero no que apareciera sexo explícito ni penes erectos en sus cómics. A pesar de las imposiciones editoriales, König sigue reflejando la importancia de la sexualidad en las comunidades disidentes en su trabajo.

Quizás una clave del éxito de *Der bewegte Mann* radica en la introducción de un personaje heterosexual en la escena gay alemana, cuyo nombre es Axel: abandonado por su pareja, Doro, ante sus infidelidades; entra y se integra en el mundo gay de Norbert, con el que establece un vínculo ambiguo. Aunque acaba volviendo con Doro, entra en un juego confuso respecto a su identidad sexual. La entrada de personajes heterosexuales en el mundo gay es uno de sus principales recursos para hacer llegar al público heterosexual su obra centrada en el universo LGTBIQ+.

En estos personajes se percibe la deconstrucción de la heterosexualidad como categoría normativa, fenómeno que curiosamente se repite en nuestros días de una forma más radical impulsado por la evolución de un feminismo más radical y militante junto con la ampliación de los derechos de las diferentes comunidades LGTBIQ+. No aparece sexo explícito, pero se plasma claramente las sexualidades disidentes y la sexualidad homosexual. Con su punto humorístico y satírico, König hace reírse a sus lectores de la heterosexualidad y el “pánico” a lo gay, pero, por otra parte, parodia y satiriza también las obsesiones y lugares comunes de

la comunidad gay. Logra un gran éxito editorial, publicada en el sello Rororo Tomate, que recoge, entre otras, obras con un marcado tinte humorístico.

### 3. DER BEWEGTE MANN Y SU TRADUCCIÓN AL ESPAÑOL

#### 3.1. DER BEWEGTE MANN EN ALEMANIA

Se han avanzado previamente algunos datos, pero cabe añadir que con *Der bewegte Mann*, König comienza a llegar a un público más allá del juvenil que no es lector de cómics, también fuera del círculo gay y del mercado de cómic habitual. Tras acabar sus estudios de arte en 1986, König se puso como objetivo ampliar el grupo de lectores a los que dirigía su obra (cf. Saxe, 2018: 13), y de este modo la publica en 1987 con Rowohlt, una de las editoriales más importantes de Alemania de mayor tirada. Como se mencionaba, en 1994, *Der bewegte Mann* se adaptó al cine, también con gran éxito.



Figura 1. Portada del cómic *Der bewegte Mann* y *Pretty Baby* y carátula de la película

#### 3.2. LA TRADUCCIÓN AL ESPAÑOL DE *DER BEWEGTE MANN*

Traducido en las ediciones españolas como *El hombre nuevo* o *El hombre deseado*, es una historieta satírica ya desde su título. Precisamente, para comprender el título en alemán, el lector debe situarlo en su contexto sociohistórico. La palabra “bewegt” alude al movimiento, en un sentido físico o emocional, para describir en el caso de la obra de König a un hombre que toma parte del “Männerbewegung” (“movimiento de varones” de los años 80 en Alemania) a través de un grupo de ayuda de hombres (ridiculizado en el cómic). Asimismo, el título remite a los debates del feminismo alemán de los años 80, que tematiza, entre otros, el cambio de los roles de género en la vida pública y privada. Se ridiculiza a los varones

heteropatriarcales que se sentían amenazados ante el avance del feminismo en la sociedad. Se parodia la masculinidad hegemónica de la época y su icono de hombre sensible a los problemas femeninos, pero que se rige por los valores del sistema patriarcal: en ese mismo año, König dibuja un cómic titulado *Lysistrata*, personaje de la Antigua Grecia de gran tradición en el feminismo alemán). *Der bewegte Mann* narra la introducción de un personaje heterosexual, Axel, en el submundo de la comunidad gay y este mundo queda reflejado incluido las preferencias y prácticas sexuales. Los protagonistas son dos personajes gays, Norbert y Waltraud (dos amigos) y Axel y Doro (el personaje heterosexual y su novia). Varios de los personajes de *Der bewegte Mann*, como Norbert y Waltraud, ya habían aparecido previamente en los *SchwulComix*, y, posteriormente, en *Zitronenröllchen* (1990), o en otro formato de cómic como las tiras cortas: estas últimas son de cariz humorístico y sus protagonistas suelen pertenecer a la comunidad gay alemana. De este modo, König va construyendo un universo ficcional propio.

### 3.3. OTRAS TRADUCCIONES DE KÖNIG AL ESPAÑOL Y A OTRAS LENGUAS

Según datos obtenidos en su propia página web, la obra de König ha sido traducida a trece lenguas y ha vendido cerca de siete millones de ejemplares, y, con ello, el autor es el dibujante de cómics de mayor venta en la historia de Alemania, y uno de los más leídos en el extranjero, con gran aceptación en el resto de Europa. Su participación y difusión por salones y congresos de cómics en Francia y España fue habitual en la década de los 90 (cf. Saxe, 2018: 13). Cabe destacar el éxito de su cómic titulado *El condón asesino*, que también cuenta con una adaptación cinematográfica con guion del propio autor. Recibió en el Salón del Cómic de Barcelona el premio a la Mejor Obra Extranjera en 1992 y se convirtió en el primer título del autor publicado en España. La obra premiada cuenta con una secuela, *El retorno del condón asesino*.

### 3.4. PRETTY BABY: DER BEWEGTE MANN 2 (1988)

Gracias al éxito de *Der bewegte Mann*, al año siguiente König publica una segunda parte, *Pretty Baby: der bewegte Mann 2*, en la que retoma los personajes de la primera parte. El argumento gira en torno a Doro y Axel, ya casados y a punto de ser padres, que sufren una especie de crisis en su matrimonio por la falta de deseo de Axel por Doro al estar embarazada, por lo que busca una relación sexual con una excompañera, Elke Schmitt. Por otra parte, Norbert, que tiene un nuevo novio carnicero que encarna el prototipo de masculinidad heterosexual, sigue manteniendo su amistad con Waltraud. Norbert le presta un lugar a Axel para consumar su infidelidad con Elke, lo cual desencadena una serie de situaciones cómicas. En esta segunda parte se tematizan algunos tópicos con mayor precisión, pero, en consonancia con el estilo crítico y satírico de König, deconstruye aquí los estereotipos gay a través del personaje del nuevo novio carnicero de Norbert, y pone de manifiesto la violencia que se ejerce sobre la disidencia sexual. También se hace referencia explícita a iconos de la

subcultura gay como la película de Luchino Visconti *Muerte en Venecia*, una obra de culto en la tradición gay alemana.

Sin embargo, la crisis de pareja que expone no es la de Doro y Axel, sino la de Norbert con su novio, el carnicero. Norbert es vegetariano, de modo que liarse con un carnicero ya es motivo de mofa y da a entender que como pareja es difícil que vayan a durar. En este caso, el novio de Norbert incorpora los prejuicios del estereotipo gay y se da una inversión de la situación del personaje gay que sale del armario, ya que se trata de un personaje gay que no sabe que es heterosexual, pues acaba manteniendo relaciones sexuales con una mujer. El hombre “bewegt” aquí es más bien el novio de Norbert, que protagoniza la parodia de las identidades en movimiento que podemos inferir a partir del título (Saxe, 2018: 14), y termina en pareja con una mujer y esperando un hijo.

#### 4. CÓMIC EN ACCIÓN: KÖNIG EN EL AULA DE TRADUCCIÓN

##### 4.1. LOS CÓMICS COMO MATERIAL DE TRADUCCIÓN CREATIVA

Se ha aludido previamente al uso del cómic en el aula como material de aprendizaje. En el caso que nos ocupa, se ha utilizado *Der bewegte Manny Pretty Baby* como base para realizar ejercicios prácticos de traducción en el aula. La asignatura en la carrera de “Traducción y mediación Interlingüística” en la Universitat de València, en la que se han usado los cómics de König, es “Traducción especializada 3 alemán-español/catalán”, de 4º curso en el grado, en la que se realizan ejercicios prácticos de traducción creativa (literaria, audiovisual, etc.). Al mismo tiempo que supone un ejemplo de traducción de un género textual, el cómic, con sus notables particularidades, también se inserta dentro de la traducción del humor, que a su vez recoge diversos géneros textuales, desde la narrativa hasta géneros alternativos como el cabaret alemán (monoliguistas).

Para contextualizar el trabajo en el aula, se comienza por una breve introducción a la tradición del cómic alemán y a los cómics de König, con especial incidencia sobre *El hombre deseado*. Al mismo tiempo se sitúa su producción en la década de los 80 y la aparición de los movimientos LGTBQ+ desde Stonewall hasta su desarrollo hoy en día, lo que significa reivindicar el orgullo y cómo este se refleja en las artes, sobre todo literatura y cine, ya que la homosexualidad como tema principal estuvo censurado o aparecía como tema muy marginal con el personaje del mariquita gracioso o del homosexual desgraciado por su condición y marginalidad social.

Normalmente se comienza el ejercicio de traducción desde el principio de *El hombre deseado* para contextualizar la historia, aunque no se traduce el cómic íntegramente. También se adapta el texto al cómic para que el alumnado puede aplicar el concepto de las limitaciones típicas de este tipo de traducción.

## 4.2. DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE TRADUCCIÓN DE CÓMICS Y DEL HUMOR

Se ha aludido a la importancia de los elementos gráficos en el cómic y cómo estos influyen, modifican o ayudan a construir el significado de lo verbal a lo largo del desarrollo de la historieta, hasta el punto de que las palabras en los bocadillos de los personajes muestran una gran dependencia de la correlación con el contexto gráfico de la viñeta. Una viñeta se puede considerar como una especie de fotograma, en analogía con el cine, si bien es más compleja que esta última, en la que el componente visual interactúa constantemente con los elementos lingüísticos.

Lo relevante para el aula de traducción es que los estudiantes puedan identificar el humorema en el texto original, por una parte, y encontrar la manera de traducirlo a la lengua meta, estableciendo una estrategia que permita producir un efecto humorístico. En principio, en el caso del cómic el humorema se puede situar en el plano verbal o en el gráfico (cf. Zanettin, 1998: 4); otros autores consideran que pueden hallarse (i) en el plano verbal, (ii) en el plano gráfico o (iii) entre ambos (cf. Muñoz-Basols & Muñoz-Calvo, 2015: 180).

Los estudios sobre la traducción del humor se han centrado más en el factor lingüístico del humor y el humor verbal (cf. Attardo, 2020), pero otros parámetros como la ironía, cuyo mecanismo es también de naturaleza pragmática y no solo lingüística, requiere otro modelo explicativo. Kaindl da cuenta de que tanto el humor como lo cómico no surgen solo a partir del plano de la lengua, sino que existen muchos sistemas de signos de naturaleza paraverbal y no-verbal, y de otros mecanismos como romper las expectativas comunicativas del interlocutor (cf. Kaindl, 2008: 135).

## 4.3. DIFICULTADES DE TRADUCCIÓN: CULTUREMAS Y HUMOREMAS

Huelga demostrar la importancia de los factores culturales cuando dos hablantes de lenguas o comunidades diferentes entran en contacto, ya que hay una vastísima literatura al respecto. En analogía al concepto de culturema<sup>4</sup>, denomino “humorema”<sup>5</sup> a la unidad mínima de expresión del humor que puede incluir elementos lingüísticos, paralingüísticos y no verbales (cf. Ferrer-Mora, 2022: 86 ss.). Un rasgo que comparten los humoremas con los culturemas es que el humorema muestra una alta especificidad dentro de la comunidad lingüístico-cultural en la que se desarrolla y muchos de ellos muestran una gran dependencia de los

---

<sup>4</sup> Dentro de las múltiples definiciones de culturema, se puede hallar en Ferrer-Mora (2022: 82 ss.) algunas de las más relevantes para el tema que nos ocupa, así como algunas clasificaciones de culturemas.

<sup>5</sup> “[...] the minimal unit that conveys a funny part or punchline related to appeal to the sense of humor of the recipient, aimed at triggering a perlocutive reaction of laughter or smiling at him/her. Humoremes can include linguistic, paralinguistic and non-verbal elements” (Ferrer-Mora, 2022: 87-88).

elementos culturales propios de una comunidad a la hora de ser identificados o detectados para que surta efecto (provocar un efecto perlocutivo humorístico al interlocutor).

Una de las principales dificultades para el alumnado es identificar el humorema, y, naturalmente, encontrar un equivalente en la lengua meta que permita mantener el efecto humorístico que busca el humorema en el texto original, lo cual, a menudo, no resulta posible. En ese caso, existen estrategias de adaptación o desplazamiento del efecto humorístico hacia elementos contiguos para que el lector/receptor lo pueda captar y surta en él la reacción deseada que busca el autor.

Al hacer una pequeña introducción interdisciplinaria sobre los mecanismos del humor, que es un hiperónimo que engloba muchas otras categorías tan diferentes como la burla, la ironía, el chiste, el juego de palabras, etc. se prescinde de una clasificación exhaustiva de tipos de humor y mecanismos del humor, tal como lo diferencia Attardo (2020: 7 ss.), ya que lo importante es que el estudiante reconozca el lugar del texto original en el que aparece el humorema y considere la posibilidad y busque los medios adecuados para reproducir el humorema en la lengua meta.

En cuanto a su traducibilidad, depende de varios factores, entre los que se encuentra la proximidad tipológica de la lengua original y de la lengua meta, pero más importante aún es la proximidad cultural de ambas lenguas. Ya se ha aludido previamente al concepto bien asentado de culturema. Se puede observar una correlación en cuanto a la traducibilidad de los humoremas y su naturaleza, según la siguiente clasificación:

- 1) Humoremas derivadas de la trama, traducibles en su totalidad.
- 2) Humoremas que dependen de los elementos culturales compartidos (creencias, modo de vida, sistema, etc.). Su traducibilidad depende del grado en que ambas culturas compartan un elemento concreto, a veces se requiere una explicación o una paráfrasis, o la localización de un elemento cultural; en el caso de estos humoremas, es posible que no haya un equivalente.
- 3) Humoremas que depende del saber enciclopédico (interculturalidad, conocimiento del mundo y experiencias personales (en alemán “Weltwissen”), intertextualidad e intratextualidad, etc.
- 4) Humoremas que dependen de juego de palabras y/o connotaciones, de carácter lingüístico: muchos son difíciles de traducir, y a veces resulta imposible hacerlo, ya que el significante, es decir, en los juegos de palabras, está en correlación con otras en la lengua original, pero es diferente en la lengua meta.

Cabe mencionar al menos un ejemplo de problemas de traducción muy ilustrativo<sup>6</sup>: el título original del cómic, *Der bewegte Mann*, representa el primer problema que se encuentran, pues resulta evidente que la traducción literal “El hombre movido” carece de significado. El título alude a la aparición del movimiento feminista militante a finales de los 70 y en la década de los 80, frente al cual los hombres se ven obligados a redefinir su rol en la sociedad para dar cabida a las nuevas reivindicaciones, lo cual lleva a una crisis del concepto de masculinidad imperante hasta el momento. Según Villanueva-Jordán (2019: 132) la “masculinidad en crisis” es un concepto ya acuñado anteriormente que se replantea las relaciones de género, cuyo debate persiste hasta la actualidad con lo queer, la transexualidad y lo fluido más allá del binarismo sexual. Hay que diferenciar entre las posiciones de género (masculina, femenina) de los roles sexuales masculino y femenino (teoría funcionalista del sexo en el s. XX). Con una fina (y a veces no tan sutil) ironía, König refleja en su cómic esta supuesta crisis (cf. Villanueva-Jordán, 2019: 133), y, de este modo, el título da cuenta de este fenómeno.

## 5. RECAPITULACIÓN

El presente artículo se centra en el cómic como tipo textual y sus posibilidades como material didáctico en el aula de traducción en el ámbito universitario, ejemplificado en el uso de los cómics de Ralf König. Tras hacer una introducción breve a la traducción del cómic, se ha situado al autor alemán y a su obra en el contexto sociohistórico en el que se sitúa, la convulsa década de los 1980, en la que se produjo grandes cambios sociales con la irrupción de los grupos LGTBIQ+ y feministas en el seno de las sociedades occidentales para reivindicar sus derechos y dar visibilidad a sus diferentes subgrupos.

- 1) Los cómics son un género textual que, por su propia idiosincrasia, conecta con un público más joven y despiertan su interés.
- 2) Los cómics constituyen un material sumamente adecuado para realizar ejercicios de traducción creativa. Este género incluye componentes lingüísticos y no verbales, lo que le confiere un carácter semiótico propio, con abundantes referencias intraculturales, interculturales e intertextuales.
- 3) Muchos de estos textos son historias breves y cerradas que posibilitan su tratamiento en clase en una unidad de tiempo reducido a lo largo de una asignatura cuatrimestral.
- 4) La comparación del texto original y su traducción permite realizar el trabajo adicional de crítica traductológica y hacer propuestas de mejora de la traducción oficial o ya

---

<sup>6</sup> Se ha prescindido de ejemplificar y enumerar problemas concretos de traducción, ya que, si bien hubiese sido muy ilustrativo, habría excedido los límites temáticos y espaciales de la presente contribución.

publicada, así como detectar imprecisiones o hacer una propuesta de traducción que se ajuste mejor al original, a la historia, etc.

- 5) Este tipo de textos obliga a ir más allá de la traducción automática, ya sea por la intratextualidad, la relación del lenguaje con los elementos no verbales, las restricciones de las limitaciones de los bocadillos, las viñetas y otros elementos gráficos. A menudo requiere un proceso llamado adaptación en el mundo de la traducción profesional.
- 6) El elemento humorístico y la subcultura gay, en el caso que nos ocupa, son desafíos que incrementan el grado de dificultad traductológica; sin embargo, según mi experiencia, supone un reto que los y las estudiantes asumen con sumo gusto con una motivación extra como ejercicio de documentación para la traducción.
- 7) Los cómics y su traducción a menudo reflejan cuestiones sociales, y en concreto los de Ralf König, sirven para introducir la aparición del fenómeno LGTBIQ+ y el feminismo activista y militante en su contexto histórico, lo cual permite comprender mejor su desarrollo actual, y es al mismo tiempo un canto a la diversidad sexual y a las minorías disidentes en sociedades avanzadas. Cabe recordar que en pleno s. XXI e incluso en sociedades avanzadas, los derechos de estos grupos y de las mujeres no solo no están reconocidos en todo el mundo, sino que son objeto desde burlas hasta homicidios, e incluso la homosexualidad sigue siendo delito en muchos países del mundo.

En suma, la experiencia ha resultado ser altamente positiva y gratificante por el nivel de motivación e interés de los y las estudiantes a la hora de leer el material y proponer sus soluciones traductológicas.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Attardo, S. (2020). *The Linguistics of Humor*. Oxford: Oxford University Press.
- Bartholomae, J. (Ed.). (1996). *Mal mir mal nen Schwulen*. Hamburg: MännerschwarmSkript Verlag, Bartholomae & Co.
- Borodo, M. (2015). Multimodality, translation and comics. *Perspectives: Studies in Translatology*, 23(1), 22-41. doi:10.1080/0907676X.2013.876057
- El condón asesino. (s.f.). Recuperado el 16 de octubre de 2022, de Manchacomic AMIGO: <https://manchacomic.es/codigocomic/el-condon-asesino/>
- Ferrer-Mora, H. (2022). Culturemes vs. Humoremes as Translation Problems in Practice Exemplified in the German Cabaret of Marc-Uwe Kling and his Kangaroo

- Stories. En S. Mengual Andrés, & M. Urrea Solano, *Education and the Collective Construction of Knowledge* (págs. 81-96). Berlin. Lausanne, Bruxelles, New York, Oxford: Peter Lang.
- Kaindl, K. (2004). Multimodality and Translation of Humour in Comics. En E. Ventola, C. Charles, & M. Kaltenbacher (Edits.), *Perspectives on Multimodality* (págs. 173-192). Amsterdam: John Benjamins.
- Kaindl, K. (2008). Visuelle Komik: Sprache, Bild und Typographie in der Übersetzung von Comics. *Meta*, 53(1), 120-138. Recuperado el 22 de abril de 2022, de <https://doi.org/10.7202/017978ar>
- Kaindl, K. (2013). Multimodality and Translation. En C. Millán, & F. Bartrina (Edits.), *The Routledge Handbook of Translation Studies* (págs. 257-269). London, New York: Routledge.
- Knigge, A. C. (2010). Made in Germany. Notes sur l'histoire de la bande dessinée en Allemagne. *Germanica* [online], 47, 1-12. doi:10.4000/germanica.1082
- König, R. (1988). *El hombre deseado - El hombre nuevo*. Barcelona: La cúpula.
- König, R. (1994). *Der bewegte Mann - Pretty Baby*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- König, R. (2005). *Pretty Baby*. Barcelona: La cúpula.
- Muñoz-Basols, J., & Muñoz-Calvo, M. (2015). La traducción de textos humorísticos multimodales. En M. Penas Ibáñez (Ed.), *La traducción. Nuevos planteamientos teórico-metodológicos* (págs. 159-184). Madrid: Síntesis.
- Ponce Márquez, N. (2009). *La traducción del humor del alemán al castellano. Un análisis contrastivo-traductológico de la versión castellana del cómic Kleines Arschloch de Walter Moers*. Sevilla: Universidad de Sevilla [Tesis Doctoral].
- Rollo, A. (2017). Aspects linguistiques et idéologico-culturels dans la traduction de l'humour. Le cas de la bande dessinée Agrippine. (J. J. Martínez Sierra, & P. Zabalbeascoa Terran, Edits.) *MonTI*, 9, 181-218. doi:10.6035/MonTI.2017.9.1
- Rubino, A. R. (2018). Disidencia y normalización sexual en los primeros cómics de Ralf König: Schwulcomix 1, entre la liberación gay y la emergencia de lo queer. *CuCo, Cuadernos de cómic*(11), 7-29.

- Saxe, F. N. (2018). Representación cultural de la disidencia sexual en el cómic: los «hombres deseados» de Ralf König en *Der bewegte Mann*. *CuCo, Cuadernos de cómic*(10), 7-27.
- Schikowski, K. (2014). *Der Comic: Geschichte, Stile, Künstler*. Reclam. [Epub].
- Villanueva-Jordán, I. (2019). Abrir paso a las masculinidades gais en la traductología. *Asparkía*, 35, 129-150. doi:<http://dx.doi.org/10.6035/Asparkia.2019.35.7>
- Zanettin, F. (2010). Humor in Translated Cartoons and Comics. En D. Chiaro (Ed.), *Translation, Humour and the Media* (págs. 34-52). London, New York: Continuum.

# PERSPECTIVA, INTERMEDIALIDAD Y CONOCIMIENTO DEL MUNDO EN EL DESARROLLO DE LA(S) COMPETENCIA(S) DISCURSIVAS A TRAVÉS DEL CÓMIC

---

AGUSTÍN CORTI  
*Universidad de Salzburgo*

## 1. DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DISCURSIVAS

Las competencias discursivas pueden comprenderse como la capacidad de participar en prácticas como narrar, explicar o argumentar, es decir, de utilizar esquemas a disposición en una cierta sociedad con el fin de comunicarse (Hallet, 2008; Quasthoff et al., 2020). Se trata, no solo de comprender dichos esquemas, sino de ser participante activa/o en procesos comunicativos para los cuales se presuponen diferentes recursos de carácter cognitivo, motivacional y pragmático. En ámbitos de aprendizaje y enseñanza institucionales, las prácticas discursivas poseen una significación particular, ya que se requieren asimismo para la participación en el desarrollo de los procesos que tienen lugar dentro de las instituciones educativas. Por otra parte, estas prácticas relacionadas con el aprendizaje institucional funcionan como una precondition para la participación en la sociedad en su conjunto. Las competencias discursivas comprenden de esta manera actos de significación individuales que utilizan esquemas de carácter compartido como parte de prácticas sociales más amplias (Schatzki, 2017). En el presente trabajo se tratarán dichas competencias en torno a la narración gráfica.

Los discursos que permean una sociedad, lo que Michel Foucault (2002 [1969], p. 62) consideraba ‘formaciones discursivas’, constituyen a su vez un marco dentro del cual se establecen esquemas de participación y se negocian las relaciones de poder que regulan dicha participación en torno a cristalizaciones significativas complejas. Si bien sus límites se encuentran en continua disputa, gran parte de las reglas de este marco funcionan de manera implícita y es dentro de estos marcos que pueden anclarse las competencias discursivas individuales (Blommaert, 2005; Gee, 2011). Tienen que ver, como señala Fairclough, con formas de ver el mundo (Fairclough, 2003, p. 124). Aquello que una persona puede describir, narrar, explicar o argumentar se encuentra enmarcado en dichas configuraciones que, si bien se determinan en un grado de generalidad superior, enmarcan y hacen posible las realizaciones singulares concretas, que a su vez solidifican y modifican las formaciones discursivas.

Una narración gráfica, en tanto texto comprendido en un sentido amplio, participa de dichas formaciones discursivas, se encuentra enmarcado en las mismas y no constituye una instancia comunicativa neutra. Posee una configuración particular, responde a ciertas reglas, pero las

mismas no fijan su significación de manera siempre unívoca. Este espacio de negociación justifica la importancia del desarrollo de las competencias discursivas. En este sentido, la investigadora Claire Kramersch (2006) expandió el concepto de ‘competencia comunicativa’ (Hymes, 1972) en el área de la didáctica de las lenguas segundas y extranjeras con el fin de integrar aspectos que vayan más allá de supuestas reglas que puedan establecerse como metas de aprendizaje fijas. Según Kramersch, el impulso que transformó la competencia comunicativa en el centro de la enseñanza de lenguas a nivel institucional a partir de los años 1970 de la segunda mitad del siglo XX se fue reduciendo paulatinamente a una comunicación directa, por lo general oral, pensada como el uso de un conjunto de reglas establecidas que deberían adquirirse de manera funcional para alcanzar metas definidas. Los procesos comunicativos son, no obstante, más complejos y se encuentran, en un mundo globalizado y en gran parte interconectado a través de Internet, principalmente mediados. Kramersch (2006) considera que, en este contexto, los aprendientes poseen características que requieren de una recalibración de las competencias que influye en varios aspectos:

*Language learners are not just communicators and problem solvers, but whole persons with hearts, bodies, and minds, with memories, fantasies, loyalties, identities. Symbolic forms are not just items of vocabulary or communication strategies, but embodied experiences, emotional resonances, and moral imaginings. We could call the competence that collegiate students need nowadays a symbolic competence. Symbolic competence does not do away with the ability to express, interpret, and negotiate meanings in dialogue with others, but enriches it and embeds it into the ability to produce and exchange symbolic goods in the complex global context in which we live today. (p. 251; resaltado en el original).*

Según Kramersch esta competencia simbólica tendría que ver con la producción de complejidad, la tolerancia a la ambigüedad y la conciencia de la forma textual en el proceso de significación (Kramersch, 2006, pp. 251-252). No cabe discutir aquí la pertinencia de la extensión de la competencia simbólica a estas tres esferas, o de comprobar si deberían ser otras o expandirse; sí es necesario resaltar que los ámbitos señalados implican el uso de recursos como describir, narrar, explicar o argumentar, pero enmarcados en metas más amplias que competen a textos y medios diversos. Dan cuenta, a su vez, de la contextualización necesaria de competencias discretas en discursos que modifican las funciones de las mismas. En este sentido, Hallet (2008, pp. 89-90) menciona cuatro características concretas de los discursos que resultan aptas para su recontextualización en ámbitos educativos. El primero es la relevancia actual de un tema, en el sentido de un aspecto en torno al cual se realiza la comunicación; el segundo es la pluralidad de voces o perspectivas implícitas en la intertextualidad e intermedialidad del input; el tercero tiene que ver con la forma en que se realizan los procesos de significación de acuerdo a modos semióticos diferentes, verbales, visuales, etc., que Kress and Van Leeuwen (2001) caracterizaron como ‘multimodales’; un cuarto sería la posibilidad de negociar el significado, en la medida en que

la interacción con textos, medios y personas en un contexto determinado es parte del proceso de construcción del sentido y no reposa en un significado que se encuentre en los textos independientemente de su actualización. Estos cuatro aspectos constituirán el marco dentro del cual se desarrolla el análisis que se encuentra a continuación en torno a la narración gráfica.

### 1.1 COMPETENCIAS DISCURSIVAS EN TORNO AL CÓMIC

En una forma de comunicación como la narración gráfica, el desarrollo de las competencias discursivas compete al acceso a ciertos repertorios a disposición de las/os lectoras/es para participar en discursos sobre y en torno al cómic. Se trata aquí un doble movimiento. Por un lado, los receptores disponen de recursos que deben utilizar para la recepción visual y verbal, ya sea para comprender la trama narrada, ya sea para centrarse en características formales de la construcción narrativa o a componentes discretos que enlazan una narración con aspectos que trascienden la misma. Entre ellos pueden mencionarse desde la función de los personajes en la reconstrucción causal de la trama hasta el reconocimiento de referencias intertextuales o intermediales, pasando por recursos del contexto espaciotemporal de una historia.

Por otro lado, el cómic mismo moviliza recursos discursivos implícitos y explícitos arraigados en las propias capacidades cognitivas de los seres humanos y posee, en este sentido, una continuidad con formas de conocer el mundo que no necesariamente son únicamente textuales (Corti, 2020). Es decir, el cómic narra, explica e, incluso, argumenta, convirtiéndose él mismo en un artefacto discursivo que usa para ello signos visuales y verbales que difieren en la forma, pero no en el modo de conocimiento implícito. Posee, en este sentido, una continuidad con ciertos procesos que competen al universo extranarrativo, así como marcas que señalan su carácter construido, ya sea ficcional o referencial, y su posición institucional y sociocultural.

La narración gráfica despliega ciertas formas básicas del discurso de manera concreta y parte de una matriz textual muy variada. Por ejemplo, el tejido narrativo o argumental de un cómic puede concernir a la vida vivida de un personaje autobiográfico, la representación histórica o periodística de un conflicto, o la explicación un problema medioambiental; la integración productiva de géneros textuales diversos (Bateman, 2014, p. 115) por parte del cómic obliga por ello a una modelación de las competencias discursivas lo suficientemente general como para permitir enfrentarse a procesos de significación variados respecto al material visual y verbal. Pero, además, el desarrollo de las competencias concierne, necesariamente, al contexto que impone el material visual y verbal concreto de un texto al que se enfrentan los receptores. No existen competencias discursivas que no se refieran, en

su realización, a ningún tipo de contenido significativo concreto. Si, como veíamos antes, el cómic debe funcionar como una herramienta para participar en procesos de significación sociales, la selección del input determinará de manera decisiva la movilización de dichas competencias.

En los dos párrafos siguientes se verán dos ejemplos concretos que muestran que dicha participación puede anclarse en diferentes procesos que incluyen varios tipos de conocimiento que implican al cómic (Corti, 2022, pp. 211-212; 2023, pp. 117-118; Wildfeuer, 2019, pp. 225-226; Yus, 2008, pp. 18-19). Primero, de aspectos textuales presentes en el texto (signos visuales y verbales) y que poseen una forma particular que determinan la recepción; segundo, de información necesaria que no se encuentra presente en el texto, pero que implícitamente es necesaria para el proceso de significación y que está a disposición gracias a los recursos cognitivos de los seres humanos; tercero, del conocimiento sociocultural sobre prácticas y su significado para los actores en contextos determinados; cuarto, información contextual enciclopédica que tiene que ver con la propia enciclopedia individual. La capacidad de describir, explicar o argumentar se encuentran, respecto a la narración visual, determinadas por los componentes de estos niveles y su configuración concreta. En los dos párrafos siguientes se verá, en relación a dos ejemplos, cómo se pueden coordinar competencias discursivas como describir, narrar o argumentar con características propias del cómic tales como la puesta en escena de diferentes perspectivas o del mundo extranarrativo mediante procesos intermediales. También se señalará cómo los cuatro elementos resaltados por Hallet, la actualidad y relevancia temática, la pluralidad de voces y perspectivas, la importancia de la forma y la apertura a la negociación del significado se encuentran presentes en los mismos.

## 2. LAS DOS HISTORIAS DE CUTTLAS

En un conocido artículo sobre la construcción de la página en el cómic, Benoit Peeters (2007) considera cuatro formas principales, a las que denomina de uso convencional, decorativo, retórico y productivo. La primera forma utiliza algún tipo de estructura convencional, como puede ser la tira (cómica) horizontal de cuatro o cinco viñetas para narrar una historia, breve o larga. Un ejemplo clásico de dicho uso podrían ser en el mundo hispanohablante las tiras de *Mafalda* de Quino. La segunda función, decorativa, desvincula la forma de la viñeta y de la página, superponiéndose como una pintura que acompaña a la historia y posee una cierta independencia plástica. La función retórica modifica alguna forma convencional, a partir de un patrón básico, con el fin de reforzar la trama de la narración. La forma es una función de la narrativa. La modificación de viñetas a nivel vertical o la agrupación de dos viñetas en una manteniendo el tamaño regular horizontal son un ejemplo

de esta forma que se debe a la trama. En el uso productivo, por último, resalta Peeters (2007, s.p.), “it is the organization of the page which seems to dictate the narrative”. Este primer nivel de cohesión textual se reconoce en la puesta en página (Baetens & Frey, 2015, pp. 104-105; Groensteen, 2007, p. 26) y es un requisito necesario para la comprensión del discurso del cómic.

Si se observa la Figura 1 (Calpurnio, 2017), se reconocen cuatro viñetas con marco desplegadas de forma algo irregular en la totalidad de la página, que hace a su vez las veces de una gran viñeta que incluye a las demás. Se perciben el blanco, el negro y el rojo. Llama también la atención lo que puede reconocerse como el título, ‘Cuttlas’, en la parte superior izquierda, escrito en mayúsculas y negritas entre dos estrellas rojas.

Una vez que el receptor reconoce esta organización global, que agrupa en el ejemplo las primeras tres viñetas rectangulares horizontales superiores por su contigüidad e individualiza la vertical central por su tamaño, llaman la atención los elementos recurrentes dentro de las viñetas. Estos elementos recurrentes se encuentran organizados en relación con la estructura brindada por la página, es decir, la narración se ve afectada por el uso productivo de la puesta en página.

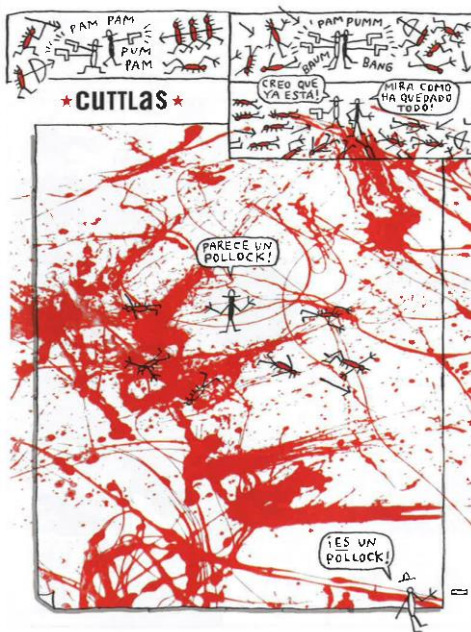


Figura 1. Calpurnio (2017). *Cuttlas*, s.p.

## 2.1. LOS PERSONAJES Y SUS TRAMAS

Uno de los elementos centrales de toda narración, visual o no, es la presencia de personajes que cumplen diferentes funciones (Eder et al., 2010). El cómic trabaja los personajes por medio de la repetición de rasgos visuales (cf. p. ej., Mikkonen, 2017, p. 63) que determinan su identidad (Aldama, 2010, p. 325; Jiménez Varea, 2016, p. 66). La narración de Calpurnio es un excelente ejemplo de cómo un mínimo de información visual permite la identificación y la posibilidad de seguimiento (*tracking*) de un personaje, para usar la nomenclatura de Breithaupt (2022, pp. 220-221), en la recepción de una historia. La cohesión continúa, por lo tanto, en la identificación y seguimiento de los dos personajes que se encuentran en el centro en la primera viñeta (si leemos de la manera occidental de izquierda a derecha); uno se caracteriza por su interior vacío, el otro por estar pintado de negro. Uno se reconoce por el blanco, el otro por el negro, ambos llevan un sombrero sobre su cabeza.

Los dos sostienen en sus manos, en las primeras tres viñetas, artefactos que podemos identificar como pistolas, sobre todo por la contigüidad de las onomatopeyas: “Pam”, “Pum”, “Pumm”, “Baum” y “Bang”. No cargan con ellas en la(s) otra(s) viñeta(s). Frente a los dos personajes recurrentes e individualizables se encuentran otros que poseen detalles visuales diferenciadores, su interior rojo y unas líneas que se distribuyen verticalmente a través de su cuerpo (espalda y cabeza). Además, estos disponen de arcos, flechas y lanzas y no son individualizables a través de las cuatro viñetas en las que aparecen.

El cronotopos que crea la historia es vago. El espacio de las tres viñetas contiguas y, en un primer nivel, la cuarta, puede considerarse un escenario en el que los personajes batallan, los dos diferentes con armas de fuego, el resto con arco, flecha y lanza. Los de las pistolas terminan venciendo a los demás, lo que se recoge en la tercera viñeta con la aseveración de uno de los personajes “Creo que ya está!” y la posición de los personajes rojos, que se encuentran en el suelo como si estuvieran muertos en las viñetas tres y cuatro.

La tercera viñeta introduce un segundo nivel narrativo. Si uno de los personajes comenta: “Mira como [sic] ha quedado todo”, el otro responde en la cuarta viñeta: “Parece un Pollock!”, a lo que el primer personaje responde, observando desde dentro de la viñeta hacia un rectángulo contiguo al marco de la viñeta, pero que se encuentra fuera del marco de la misma: “Es un Pollock!”. La cronotopía es, por lo tanto, doble.

Por un lado se encuentra una trama continua en la que tiene lugar una batalla en la que vencen dos personajes y comentan el estado final de confusión y desorden. Por otro, el hecho de que se los personajes se observen en un cuadro o como parte de él. Esta última aseveración sobre el hecho de que la viñeta cuatro sea “un Pollock” obliga a recalibrar la significación y el tipo de cohesión lineal que marcaba la cronología de las viñetas uno a cuatro (o cinco). La linealidad que marca la cohesión de las viñetas que se leen de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo puede reinterpretarse como la historia de un personaje observando un cuadro, del que tal vez forma parte, y las primeras viñetas como una suerte de comentario, de historia

que surge de la percepción del cuadro, tal vez de la mente de los personajes observando el mismo o de los receptores que perciben la puesta en escena dentro del mismo. El camino es, al final del recorrido visual, de la trama hacia el cuadro y del cuadro hacia la trama. Si esta cohesión que podríamos llamar doble se obtiene solo al final, es necesario, por otra parte, observar la página como una unidad que los receptores perciben como tal. En este caso, la de volver al principio y tener que recalibrar el significado de la historia narrada. El uso productivo (Peeters, 2007) de la página determina aquí, como se veía antes, aquello que se narra.

Desarrollar competencias discursivas en torno a este cómic de Calpurnio significa en primera instancia, por lo tanto, poder reconocer en este nivel el propio discurso con el que el texto bimodal del cómic crea la cohesión y organiza el cronotopos que permite a los receptores reconstruir la(s) trama(s). No se trata, por lo tanto, de una mera decodificación del contenido del cómic de Calpurnio, lo que por supuesto es en sí legítimo, sino de la posibilidad de relacionarse con la forma en que se construye el discurso en torno a las dos tramas paralelas. Por lo tanto, necesitamos primero de la capacidad para recorrer la forma en que el texto crea la cohesión por medio de la puesta en página productiva. Segundo, si somos capaces de reconstruir las historias como receptores, necesitamos describir y argumentar sobre la reconstrucción causal de ambos niveles, en torno a la forma que determina la construcción del significado en la recepción textual, en este caso la composición tendiente a crear la cohesión textual que sostiene la trama a nivel visual y verbal.

## 2.2 DEL WÉSTERN AL MUSEO

Ahora bien, hasta ahora se ha tratado brevemente la cohesión textual en relación con aquellos elementos que se conectan al nivel del diseño visual, sobre todo de las viñetas entre sí y del tejido visual y verbal en torno a los personajes y sus acciones. Sin embargo, estos elementos no permiten reconstruir el nivel de la coherencia respecto a la trama, la causalidad de la misma. Señalaba antes que el ejemplo de Calpurnio, a pesar de su brevedad, relata dos historias. La primera historia está codificada espacial y temporalmente como la historia de una batalla propia del género, fundamentalmente asociado al cine, del wéstern. Los personajes principales, *cowboys* individualizados y con el poder de acción (*agency*) en la trama, se enfrentan a una serie de “nativos” a los que vencen con la superioridad de sus armas de fuego frente a los arcos, flechas y lanzas, a pesar de la inferioridad numérica. La primera trama se reduce a la batalla, no posee ningún tipo de desarrollo, ya que comienza *in medias res* y finaliza con la derrota de los personajes secundarios. La posición central de los dos personajes principales permitiría inferir que son atacados por el grupo de nativos que los rodean, que se defienden hasta vencerlos. Es lo que se espera de las características genéricas de un wéstern, más allá de lo problemático que esto pueda resultar a nivel de representación

de grupos sociales y étnicos y la atribución de roles a los mismos, hecho que, evidentemente, se podría integrar en un contexto educativo como contexto de los discursos tratados.

Por otra parte, una nueva historia se abre con la referencia intermedial a “un Pollock”, es decir, a un cuadro del pintor expresionista abstracto Jackson Pollock (1912-1956); la referencia intermedial se encuentra visualmente anclada en la cuarta viñeta, que imita formas plásticas que pueden asociarse a las de algunos de los cuadros del pintor estadounidense. Las manchas cumplen, entonces, una doble función. Son la sangre derramada en la batalla que forma parte de la referencia intermedial al wéstern y, también, al cuadro, constituyendo las manchas de pintura en una disposición que recuerda a cuadros del pintor. La referencia visual se enmarca y contextualiza en la trama en torno a, primero, el comentario de uno de los personajes en la tercera viñeta de cómo ha quedado todo después de la batalla; segundo, a la respuesta, en la cuarta viñeta, de que dicho escenario se parece a un cuadro de Jackson Pollock. Y, tercero, a la aseveración de la viñeta que enmarca las demás, la quinta si se la cuenta como independiente, de que se trata en realidad de un cuadro del pintor Jackson Pollock: “¡Es un Pollock!”. Esta concatenación de ideas conectadas entre sí visual y verbalmente permite reconstruir cognitivamente las dos historias y, sobre todo, anclarlas en la experiencia de los dos personajes que la guían. La recepción se encuentra dirigida por los elementos textuales salientes que obligan a realizar nuevas inferencias, o como lo expresa Kukkonen (2020, pp. 3-5), a recalibrar los errores de predicción a los que nos inducen los elementos visuales y verbales de la primera historia asociada a un wéstern. La competencia discursiva implica recrear aquellos elementos compatibles en un nivel y poder describirlos independientemente, fijar los del segundo nivel, así como los puntos de contacto que dan coherencia a ambos niveles; en el caso del cómic en torno a los elementos visuales y verbales. Nótese que en este caso, ni el elemento visual ni el verbal serían suficientes para poder describir, explicar o argumentar sobre la narración y su tejidos causales. Las competencias discursivas respecto al cómic implican siempre, implícitamente, una competencia visual, pero no se limitan a la misma.

Poder individualizar a los personajes en una narración implica no solo atribuirles a los mismos una serie de acciones, sino también integrarlos en un tejido emocional que se encuentra unido a su individualización. A medida que se avanza en la lectura del cómic, los personajes brindan un nivel mayor de información. En el ejemplo, se trata de personajes que en la primera historia resultan planos, estereotipados, que no se desarrollan en el correr de la breve trama. Son buenos o malos, dependiendo de la perspectiva que tomemos como receptores, ya que solo podemos saber algo sobre la sorpresa que les causa el estado en que ha quedado el espacio después de la batalla contra los ‘nativos’. La batalla es un mero dato. Una vez que se termina la misma, y con ello la primera parte de la trama, se transforman de pasivos en activos (Breithaupt, 2022; Freytag, 1965); el reconocimiento de que se trata de un cuadro, de que ellos forman parte de algo que parece una tela del pintor estadounidense y que tal vez lo sea; deben recontextualizar, en tanto actores, los hechos y el significado de

su acción. Es en este punto que los receptores accedemos a una perspectiva interior de los personajes, al reconocimiento de la nueva función que los mismos tienen de sí mismos en la historia. Dicho reconocimiento obliga al receptor a describir una nueva línea argumentativa y a la necesidad de explicar qué sucede en el nuevo contexto, una explicación que permanece abierta y queda elidida. El hecho de reconocer que se trata de un Pollock no brinda las respuestas, sino que plantea las preguntas para que los receptores brinden sus propias respuestas. En el sentido de las competencias discursivas que se pretenden señalar en el marco de este trabajo, estas respuestas deben inferirse de la cohesión y coherencia tematizadas arriba, construirse en base a una compatibilidad con las mismas, pero atendiendo asimismo y la pluralidad de voces y perspectivas presentes. El establecimiento de la coherencia y la cohesión dirigen la recepción obligando a los receptores a tomar en cuenta ciertas coordenadas que están en el texto en forma de signos y que son la base de las descripciones, explicaciones o argumentaciones que se pueden desarrollar, asimismo, en los procesos de significación en torno al texto.

### 2.3 INTERMEDIALIDAD Y CONTENIDO EXPERIENCIAL

A modo de resumen, la complejidad textual de esta breve trama narrativa da una pauta de que las competencias discursivas presuponen: 1) el reconocimiento de la secuenciación de las viñetas en la página y la función de la forma regular e irregular de las mismas; 2) la mención de la recurrencia de elementos que marcan la cohesión textual en el contexto espacial de la batalla en torno a personajes con diferentes funciones, en relación implícita con, 3) el género del western. Por otra parte, otro contexto refiere a 4) un cuadro en un museo. Además, la comprensión del cómic hace necesaria 6) la asociación icónica del escenario posterior a la batalla con el estilo del pintor Jackson Pollock.

El desarrollo de la competencia discursiva implicaría, desde un punto de vista de la construcción del significado, en un primer paso describir los distintos aspectos mencionados y, sobre todo, el reconocimiento narrativo de las dos historias. Dada la naturaleza de dicha narración, la descripción implica también formas de argumentación tendientes a reconstruir no solo la validez de las inferencias posibles, sino también los elementos que conforman la coherencia y la cohesión.

Para finalizar, la historia escenifica como toda narración un contenido experiencial implícito, en el sentido de que no solo se expresa qué sucede cuándo a quién, sino también qué implica tener una experiencia de este tipo (Fludernik, 1996; Herman, 2009). El poder de condensación del material visual permite atribuir a los personajes, contruidos visualmente con apenas unas pocas líneas, el sentimiento de sorpresa que atribuiríamos igualmente a personas reales. Ahora bien, esta sorpresa se basa en conocimiento del mundo que puedan tener los receptores, así como en el reconocimiento de las referencias intermediales, que

comprendo aquí como la referencia explícita en un medio al contenido presente en otro medio (artístico) (Gil González & Pardo, 2018, pp. 18-19; Rajewsky, 2002).

El conocimiento del mundo compete a una característica genérica en la primera historia y experiencial en la segunda. La emoción de la sorpresa permite que no pongamos en duda la verosimilitud causal y podamos unir el escenario de la batalla –ligada al género del wéstern– con el del cuadro –referencia intermedial a un cuadro de Pollock– en un museo. Ello a pesar de que los personajes no pueden estar en la realidad ficcional de la batalla y en la realidad ficcional del museo a la vez, es decir, de la metalepsis que viola la separación de los niveles independientes de la realidad narrativa. Por último, puede resaltarse que la estructura de la página también posee aquí un valor semántico, en tanto el marco de la viñeta es el marco del cuadro de Pollock y la irregularidad de la construcción comenta la acción de la batalla y la confusión de la sangre derramada y de las líneas irregulares del cuadro referido.

### 3. EL TRAMPANTOJO DESESTABILIZADOR

Trataré ahora un segundo ejemplo del autor español Max (Francesc Capdevilla), de la serie “Trampantojo” publicada regularmente en el suplemento “Babelia” del diario El País de Madrid (Figura 2). El título de la serie proviene de una trampa o ilusión visual, algún tipo de engaño que produce una percepción de algo que no es como se lo percibe. Asimismo, el subtítulo enmarcado en un primer nivel rectangular superior en blanco y negro y escrito sobre el margen izquierdo se denomina “Ideas peregrinas”; es decir, se resalta la idea de que el contenido conceptual resulta espontáneo, puede aparecer tanto como desaparecer. En el plural implica la idea de multiplicidad, aspecto que será relevante en la secuencia.

Si se intenta seguir como receptor la linealidad que impone la narración, vemos en primer lugar la modificación de la tira (cómica) tradicional con una cierta regularidad que se manifiesta aquí en cuatro viñetas fácilmente reconocibles por su unidad y con un color en el trasfondo: en las primeras tres con un fondo en tonos de verde y la última rosa oscuro. Todas poseen una didascalia en crema con el texto en negro, en tres viñetas situadas en la parte superior, en la tercera en la parte inferior. La variación respecto a la tira cómica tradicional radica en el uso variable del tamaño y la posición de las didascalias, es decir, en un uso retórico de la misma de acuerdo a la nomenclatura mencionada anteriormente.

El papel de las didascalias resalta, en segundo lugar, la integración de una voz narradora extradiégica (que se dirige al propio receptor como destinatario del mensaje, como se puede percibir en la tercera viñeta con el “ya saben”). Las palabras utilizadas refieren al subtítulo a modo de enumeración mediante el uso elidido del sustantivo ‘idea(s) peregrina(s)’ mediante los artículos definido (‘la’) e indefinido (‘unas’). Sobre todo este último señala la existencia de otras ideas peregrinas que no han sido mencionadas.



Figura 2. Max, “Trampantojo”, Babelia, El País 10/4/2021.

También es posible identificar, en tercer lugar, a dos iconos, reconocibles como personajes antropomorfizados en forma de bombilla. Una aparece en las primeras tres viñetas, la otra solo en la tercera. El valor simbólico de la luz que irradian se manifiesta en personajes con valor icónico y simbólico: expresan con sus características visuales las ‘grandes ideas’. La acción recae sobre todo en el parlamento de una de las bombillas y se reduce en las primeras tres viñetas a la exposición de un proyecto sobre imágenes en una catedral que debería realizar un artista de prestigio y que encuentra una cálida aprobación del segundo personaje en la tercera viñeta: “¡Es divino!”. Como mencionaba antes, la voz narradora resalta que se han barajado ‘numerosas’ ideas.

### 3.1 ¿ES SÓCRATES DIOS?

El contexto del Trampantojo requiere de un conocimiento del mundo reducido en cuanto al vocabulario, si bien complejo, respecto al tejido discursivo. Se une a Dios con una catedral, se postula un papel del arte y de los artistas en relación con motivos y funciones de la religión y predicados de dicha entidad divina. La voz narradora resalta que el personaje (iluminado) que aparece en la tercera viñeta descubre algo esperable: “nada nuevo bajo el sol”. Esto se especifica en el contexto con la atribución a la divinidad de un género, una etnia y un grupo, así como características cognitivas individuales, en este caso, inteligencia. También se tematiza la contrapartida visual que puede o debe tener un Dios concebido de tal modo y que se refleja en su aspecto individual en forma simbólicamente encarnada, en la expresión ‘de inteligencia’ y en su estilo de ‘poblada barba’. La secuencia cuenta, por lo tanto, con un conocimiento del mundo que se engarza con el reconocimiento de un discurso artístico con el que crea coherencia, así como con el reconocimiento visual externo de ciertas disposiciones internas.

La cuarta viñeta introduce un cambio de color que marca, asimismo, un salto temporal explicado por la didascalia que introduce la voz narradora como el “Y el paseante del futuro...”. Se ven las torres de una iglesia en la parte izquierda de la viñeta y en la parte derecha un globo de diálogo: “No acabo de entender qué pinta Sócrates en la puerta de la catedral”. También en esta breve narración, como en el ejemplo anterior de Cuttlas, es necesario recalibrar la historia. Podemos inferir que es el propio ‘paseante del futuro’ al que refiere la didascalia quien expresa la duda, aunque no veamos visualmente al personaje, sino solo la realización verbal indexical. Es decir, a los dos personajes anteriores se suma al menos un tercero al que se le atribuye un significado metonímico, un pasante representando a los paseantes. Accedemos a sus estados mentales, en este caso a la incomprensión que manifiesta a través de la proposición. Dicha incomprensión, como todo estado mental, posee un contenido: encontrarse la representación del filósofo griego Sócrates (469-399 A.C.) en una catedral. Tampoco vemos en la viñeta qué elemento visual está reconociendo (¿erróneamente?) como Sócrates. La historia se cierra así con la necesidad de establecer probables inferencias que no se encuentran mencionadas explícitamente en las viñetas, pero que los signos que se encuentran en las mismas denotan y sugieren.

Podemos imaginar como receptores alguno de los bustos de Sócrates que representan al filósofo en la tradición grecorromana y que el paseante del futuro está ‘observando’ a fin de relacionarlo con la referencia de la voz narradora al ‘varón caucásico algo entrado en edad’ con ‘barba poblada’ y ‘expresión inteligente’. Ahora bien, por el contexto de las viñetas anteriores y el comentario de las didascalias, deberíamos inferir que no está viendo el rostro del filósofo Sócrates, sino una representación de Dios. El equívoco generado entre ambos contextos incompatibiliza la diégesis de las viñetas; se trata de la imposibilidad de crear un contexto coherente entre la imagen de Dios creada por el artista en la catedral –que no vemos– y que de acuerdo a la información filtrada por el paseante ocioso del futuro –que escuchamos, pero tampoco vemos– sería posible representarse como un busto de Sócrates. ¿Dónde radica la equivocación que hace incompatible las perspectivas? ¿Es el paseante que reconoce erróneamente un rostro como el de Sócrates que debería corresponder a Dios? ¿Son los ideales masculinos intercambiables y, por lo tanto, es la historia más compatible de lo que los receptores podemos achacar a un error de reconocimiento del paseante del futuro? ¿Es Sócrates Dios? Si un discurso –dominante– utiliza la posición de poder de manera intercambiable, hasta tal punto de que la representación visual del mismo carece de individualización, entonces el discurso pierde coherencia. Aquí se encuentran los puntos centrales de las competencias discursivas en la unidad de la forma que requiere la necesidad de negociar el significado y compatibilizar las perspectivas, aunque sea mostrando su contradicción.

### 3.2 EL PRESENTE DE LA RECEPCIÓN

La crítica implícita en la distancia que marca la voz narradora en las didascalias respecto a las ideas que los personajes expresan en la diégesis se vuelve aquí clave. Y la misma señala en varias direcciones y requiere de un conocimiento discursivo e intermedial singular. Sin entrar aquí en una interpretación de las relaciones con las referencias inter y transmediales, señalaré cuatro aspectos que sostienen la cohesión de la trama desde dicha crítica: 1) la propia idea de Dios tomada desde una matriz masculina y étnica particular, con los atributos físicos y mentales que se predicán de él y que poseerían una continuidad en ciertos valores y esquemas que no son ‘nada nuevo’; 2) las implicaciones respecto al universo visual que poseen estos presupuestos y el papel del artista ‘de talento y prestigio indiscutidos’ en plasmar esta realidad continua y construida históricamente; 3) la interconexión discursiva entre los diferentes elementos mencionados y su reproducción, azarosa y no lineal, si se atiende a la confusión de Dios con Sócrates. El cómic de Max pone en escena un discurso abstracto sobre la propia representación visual, escenifica el valor simbólico de la atribución de ideas en discursos (artísticos) y pone en cuestión, desde la distancia humorística, la coherencia y, por lo tanto, el valor de los mismos en la actualidad de la recepción. La crítica se encuentra enmarcada en un presente que, desde dicho ahora, reactualiza un discurso determinado desde la crítica humorística.

La tira de Max elabora a través del medio del cómic un entramado discursivo complejo que recoge elementos icónicos y simbólicos que aunan, como se ha referido antes, diversas perspectivas que conjugan el conocimiento del mundo, las creencias y ciertos valores asociados a perspectivas determinadas. Es por ello que el desarrollo de las competencias discursivas podría centrarse, desde un punto de vista receptivo, en intervenciones didáctico-metodológicas que den cuenta de dichas perspectivas. Estas se encuentran implícitas en el título y subtítulo de la tira, en las didascalias, con la ironía y el humor, así como en las aseveraciones de los personajes. Se ha dicho que al discurso del cómic le es inherente el contexto particular, la *parole* como realización visual y verbal concreta (Frahm, 2010, p. 13). En el proceso de significación el presente de la narración siempre está unido a un ahora de la recepción que se encuentra determinado por las condiciones en las que tiene lugar, sobre todo respecto si se tiene en cuenta su recontextualización en contextos educativos (Corti, 2023). No obstante, de una manera implícita o explícita, la recepción debe establecer algún tipo de relación entre los significados simbólicos y el estatus de los mismos a fin de poder reconstruir causalmente la historia de que a alguien se le ocurra que un artista represente a Dios en una catedral y en el futuro alguien piense que dicha representación corresponde al filósofo griego Sócrates. La última didascalia introduce, asimismo, una metafunción en la narración anterior, que pone en duda, al subrayar la falta de coherencia, el valor del discurso dado por supuesto en la diégesis de las primeras viñetas: ¿qué significado posee representar

algo como lo más sublime si no hay un público que lo reconozca, es decir, un contexto de significación común en el cual los signos –visuales, en este caso– no sean compartidos?

Por otro lado, la historia obliga a inferir que las torres que se representan en la última viñeta corresponden a una catedral, es decir, se asienta en el repertorio visual de los receptores a fin de reconocer no solo las torres, sino la función de estas en el panorama sociocultural de ciertos espacios, en este caso asociada a la representación de Dios mencionada en las viñetas anteriores. Este hecho permite apoyar el desarrollo de las competencias discursivas en segmentos narrativos no solo en el conocimiento del mundo necesario e implícito, así como en la movilización de este último, para establecer discursos en torno a la recepción visual de las ideas discutidas por los personajes y comentadas por la voz narradora. Permite resaltar también el contraste de perspectivas que pone en escena el cómic y sus funciones en el contexto y más allá de él, por ejemplo, su apoyo en ciertas tradiciones artísticas y discursivas. El cómic subraya de esta manera la actualidad y relevancia temática a través de la forma, incluye una pluralidad de voces y requiere de la negociación del significado de los discursos puestos en escena.

#### 4. CONCLUSIONES

Se ha visto hasta ahora de qué manera la narración gráfica logra tejer el entramado entre perspectiva e intermedialidad que requiere, desde el punto de vista de la recepción, un conocimiento del mundo determinado. En el primer ejemplo de Calpurnio este es de carácter genérico (wéstern) y pictórico visual (cuadro de Pollock), en el segundo refiere a un conocimiento abstracto (religión cristiana) e histórico-visual (historia de la representación material visual en el contexto religioso). La construcción visual y verbal de este conocimiento se encuentra anclada en el cómic en la unidad visual de las viñetas en la página, que brinda un primer nivel de coherencia narrativa. En ambas narraciones, las voces tanto de los personajes en Calpurnio como de la voz narradora y los personajes en Max, introducen perspectivas diversas que modulan los contenidos y obligan a una negociación del significado para establecer la cohesión de las tramas implícitas.

Los personajes, por su parte, representan ciertos tipos genéricos, manifiestan ideas y realizan acciones que los receptores asociamos asimismo a un contenido emotivo; el significado de la acción depende de tales atribuciones. El receptor puede tomar, por ejemplo, diferentes perspectivas respecto a los personajes que aniquilan a los ‘nativos’ en una batalla o, a la vez, se sorprenden de que son parte de un cuadro de Pollock. No se trata de una sola perspectiva posible, sino de al menos dos. Lo mismo sucede con la crítica a los personajes que lleva adelante la voz de las didascalías del Trampantojo de Max y que se ve reforzada por la discordancia entre los planes de los personajes y la percepción de tales ideas en un futuro en el que la recepción percibe algo diferente. Esta multiplicidad de perspectivas se encuentra a disposición en el cómic y no puede reducirse a un contenido o una explicación. Requiere

del desarrollo de una competencia visual que, como se ha modelado aquí, se enmarca en competencias discursivas.

Si hablamos de competencias discursivas en relación con la narración gráfica, entonces, debemos establecer que explicar o argumentar algún aspecto de la misma, así como volver a narrar la trama o establecer cuál es su contenido, están intrínsecamente unidas al contexto y no pueden abstraerse completamente del mismo. El tipo de explicación, la pertinencia de la argumentación que se brinde radica en la coherencia establecida entre los signos visuales y verbales en el proceso de significación. Este, a su vez, se determina por la coherencia, que como se vio antes, tiene una primera realización en la puesta en página de los cómics tratados. Es posible resaltar que, en ninguno de los dos ejemplos, una descripción que se ajuste meramente a la trama no recogería la potencialidad significativa que abren y que hace necesario negociar el significado en torno a las mismas. Por ello, es posible señalar desde el punto de vista analítico seguido en el presente trabajo, aquellos elementos presentes en la estructura narrativa gráfica que permiten –y requieren– las inferencias por parte de los receptores. Dar cuenta de los mismos será necesarios en una movilización de los recursos que requieren y fomentan el desarrollo de las competencias discursivas. En los ejemplos trabajados aquí, me he centrado en resaltar la perspectiva, el conocimiento del mundo y la intermedialidad desde un punto de vista analítico. Se vio, además, como estos tres aspectos permiten enmarcar aquellos criterios señalados como relevantes para el desarrollo de las competencias discursivas en un contexto educativo institucional, como son la relevancia y actualidad temática, la conciencia de la forma, la multiplicidad de perspectivas y la negociación del significado.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- Aldama, F. L. (2010). Characters in Comic Books. In J. Eder, F. Jannidis, & R. Schneider (Eds.), *Characters in Fictional Worlds: Understanding Imaginary Beings in Literature, Film, and Other Media* (pp. 318-328). De Gruyter.
- Baetens, J., & Frey, H. (2015). *The graphic novel. An introduction*. Cambridge Univ. Press.
- Bateman, J. A. (2014). *Text and Image. A critical introduction to the visual / verbal divide*. Routledge.
- Blommaert, J. (2005). Discourse. A Critical Introduction. In. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Breithaupt, F. (2022). *Das narrative Gehirn*. Suhrkamp.
- Calpurnio. (2017). *Cuttlas*. Penguin Random House.
- Corti, A. (2020). La mente en acción en el cómic. Narración y cognición a través del ejemplo de Nieve en los bolsillos (Kim). In C. Koch, C. Schlaak, & S. Thiele (Eds.), *Zwischen Kreativität und literarischer Tradition. Zum Potential von literarischen Texten in einem kompetenzorientierten Spanischunterricht* (pp. 39-59). Ibidem.

- Corti, A. (2022). Alte Helden, neue Figuren: Sprachgebrauch im Kontext am Beispiel von Comics. In S. Bartoli Kucher & F. Iurlano (Eds.), *Quo vadis, italiano 2020? Letteratura, cinema, didattica e fumetti. Literatur, Film, Didaktik und Comics* (pp. 205-221). Peter Lang.
- Corti, A. (2023). Textkomplexität und Textverstehen. Zur Rekontextualisierung der (vermeintlichen) Einfachheit von Comics. In A. Schrott, J. Wolf, & C. Pflüger (Eds.), *Textkomplexität und Textverstehen* (pp. 115-144). De Gruyter. <https://doi.org/doi:10.1515/9783111041551-005>
- Eder, J., Jannidis, F., & Schneider, R. (2010). Characters in Fictional Worlds. An Introduction. In J. Eder, F. Jannidis, & R. Schneider (Eds.), *Characters in Fictional Worlds: Understanding Imaginary Beings in Literature, Film, and Other Media*. (pp. 3-64). De Gruyter.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse*. Routledge.
- Fludernik, M. (1996). *Towards a 'Natural' Narratology*. Routledge.
- Foucault, M. (2002 [1969]). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Frahm, O. (2010). *Die Sprache des Comics*. Philo Fine Arts.
- Freytag, G. (1965). *Die Technik des Dramas* ([Neuauf.] d. 5. verb. Aufl., Leipzig 1886. ed.). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Gee, J. P. (2011). Discourse Analysis: What Makes It Critical? In R. Rogers (Ed.), *Critical Discourse Analysis in Education* (2 ed., pp. 23-45). Routledge.
- Gil González, A. J., & Pardo, P. J. (2018). Intermedialidad. Modelo para armar. In A. J. Gil González & P. J. Pardo (Eds.), *Adaptación 2.0. Estudios comparados sobre intermedialidad* (pp. 11-40). Éditions Orbis Tertius.
- Groensteen, T. (2007). *The System of Comics*. Univ. Press of Mississippi.
- Hallet, W. (2008). Diskursfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik. In M. K. Legutke (Ed.), *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachliche Vision* (pp. 76- 96). Gunter Narr.
- Herman, D. (2009). *Basic Elements of Narrative*. Wiley-Blackwell.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Penguin Modern Linguistics Readings* (pp. 269-293). Penguin Books.
- Jiménez Varea, J. (2016). *Narrativa gráfica. Narratología de la historieta*. Fragua.
- Kramsch, C. (2006). From Communicative Competence to Symbolic Competence. *Modern Language Journal*, 90(2), 249-252.
- Kress, G. R., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. Arnold.
- Kukkonen, K. (2020). *Probability Designs*. Oxford University Press.
- Mikkonen, K. (2017). *The Narratology of Comic Art*. Routledge.

- Peeters, B. (2007). Four Conceptions of the Page. *Image TxT*, 3(3).  
[http://imagetext.english.ufl.edu/archives/v3\\_3/peeters/#end\\_ref](http://imagetext.english.ufl.edu/archives/v3_3/peeters/#end_ref)
- Quasthoff, U., Heller, V., & Morek, M. (2020). Diskurskompetenz und diskursive Partizipation als Schlüssel zur Teilhabe an Bildungsprozessen: Grundlegende Konzepte und Untersuchungslinien. In U. Quasthoff, M. Morek, & V. Heller (Eds.), (Vol. 324, pp. 13-34). Berlin.
- Rajewsky, I. O. (2002). *Intermedialität*. Francke.
- Schatzki, T. R. (2017). Practices and Learning. In P. J. Grootenboer, C. Edwards-Groves, & S. Choy (Eds.), *Practice Theory Perspectives on Pedagogy and Education - Praxis, diversity and contestation* (pp. 23-43). Springer.
- Wildfeuer, J. (2019). The Inferential Semantics of Comics: Panels and Their Meanings. *Poetics Today*, 40(2), 215-234.
- Yus, F. (2008). Inferring from Comics: A Multi-Stage Account. *Quaderns de Filologia. Estudis de Comunicació*, III, 223-249.

# LA ADAPTACIÓN DE LOS CLÁSICOS LITERARIOS AL CÓMIC: *LA VIDA ES SUEÑO*

---

MOISÉS R. CASTILLO  
CARMEN MORENO-NUÑO  
*University of Kentucky*

## 1. LA ADAPTACIÓN AL CÓMIC DE LOS CLÁSICOS LITERARIOS

### 1.1 LOS CÓMICS EN EL AULA

En los últimos años, el cómic ha pasado a formar parte de la oferta curricular de las disciplinas de, especialmente, la literatura y las artes visuales, abriendo la puerta a la posibilidad de la enseñanza en el aula de las obras clásicas de la literatura española en adaptación. La famosa comedia de Pedro Calderón de la Barca *La vida es sueño* (circa 1635) adaptada al formato gráfico por Ricardo Vílbor, Alberto Sanz y Mario Ceballos y publicada en 2016, es un excelente ejemplo de cómo la representación gráfica de la literatura clásica puede ser usada como un eficaz instrumento pedagógico. Aunque se suele pensar que el uso de los cómics en el aula es algo relativamente reciente, éstos han sido usados como material pedagógico desde, como mínimo, los años veinte del pasado siglo—tanto los tebeos publicados con un propósito claramente didáctico como los tebeos más convencionales. El resurgimiento del cómic para adultos desde los años setenta y la popularidad alcanzada por la novela gráfica en las últimas décadas han contribuido sin duda a la aceptación del cómic como instrumento pedagógico. Es, sobre todo, a principios del siglo XXI, cuando el cómic gana amplia credibilidad cultural, que surge la gran oportunidad para usar los cómics en los centros de enseñanza. La inclusión de los cómics como parte integrante de los contenidos curriculares favorece la adquisición de una alfabetización que debe de ir más allá de la adquisición, según la concepción tradicional, de destrezas para la lectura y escritura de textos verbales. Como ha sido señalado numerosas veces, la pedagogía de la enseñanza de la literatura debe de compaginar el análisis de las obras clásicas con el estudio de una amplia variedad de productos culturales, especialmente visuales, que los estudiantes deben de poder examinar críticamente para formarse como ciudadanos de nuestro actual mundo global. En este contexto, las novelas gráficas pueden enriquecer la enseñanza de la literatura, y de otras disciplinas humanísticas, contribuyendo a su consolidación como espacios de pensamiento libre dedicados al examen crítico de los códigos culturales y las prácticas sociales que estructuran las identidades individuales y colectivas.

A propósito de la importancia del desarrollo de metodologías interdisciplinares para la enseñanza de los cómics, Alison Mandaville y J.P. Avila (2009) han afirmado que “comics

offer today's visually-oriented students an engaging and challenging literary form on their own, which also, when taught as a regularized part of thematic courses, can serve as a motivating connection to other forms of literature" (p. 245). La colección de ensayos *Teaching the Graphic Novel* (2009), editada por Stephen E. Tabachnick y publicada por Modern Language Association of America (MLA), muestra cómo el estudio del cómic está siendo cada vez más importante para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en numerosos contextos nacionales. Los tebeos son una lente especialmente eficaz a través de la cual se pueden examinar una amplia panoplia de fenómenos, que pueden abarcar desde construcciones sociales de poder y privilegios hasta estructuras textuales y perspectivas narrativas. En este sentido, el análisis de los tebeos puede ayudar a los docentes a inculcar el rechazo a los estereotipos, concientizando a los estudiantes sobre el uso numerosas veces derogatorio de ciertas construcciones culturales. Gracias a la vastedad y riqueza de sus recursos expresivos, su capacidad para contar historias profundas y su habilidad para atraer a una audiencia amplia (tanto niños como adultos), los cómics pueden ser un instrumento pedagógico especialmente útil en cursos que buscan ofrecer una aproximación alternativa para la enseñanza del Siglo de Oro español.

## 1.2. EL SIGLO DE ORO EN EL CÓMIC ESPAÑOL

Si echamos un vistazo a los tebeos que recrean el pasado histórico nacional, rápidamente destaca el uso deliberado que el régimen franquista hace de este medio para configurar una versión manipulada de la historia de España, siguiendo los dictámenes de la ideología del nacionalcatolismo. En la representación gráfica del extenso periodo que va desde la Edad Media al siglo XVIII, abundan los cómics de capa y espada, los de aventuras y los de piratas, cuyas historias acontecen con frecuencia en escenarios exóticos donde los héroes terminan siempre venciendo a los malos (Altarriba, 2001, pp. 188–96). Ambientados en la Edad Media, los tebeos *El Guerrero del Antifaz* y *El Capitán Trueno* se convirtieron pronto en los mayores adalides de los valores hispánicos. El Guerrero, creado por Manuel Gago García entre 1944 y 1966, es un personaje apócrifo de la Reconquista, criado entre musulmanes, que un día descubre sus orígenes cristianos y se convierte en un valeroso y ferviente defensor de los reinos cristianos contra el poder del Islam. Sus aventuras están marcadas por una moralidad cristiana que añora la imagen de la España medieval que luchara sin tregua hasta conseguir la unidad católica de la nación. *El Capitán Trueno*, creado en 1946 por el guionista Víctor Mora y el ilustrador Miguel Ambrosio Zaragoza (*Ambrós*), cuenta de manera humorística las aventuras de un caballero cruzado que lucha en favor de los desfavorecidos. La publicación fue un éxito rotundo, llegándose a vender 350.000 números semanalmente. La representación del periodo del Siglo de Oro es también significativa durante la dictadura. *Roberto Alcázar y Pedrín*, de Juan Bautista Puerto y Eduardo Vañó Pastor, fue la serie más notable durante este tiempo, y la de mayor duración en la historia

del cómic español, ya que se publicó desde 1940 hasta 1976. La serie suele asociarse frecuentemente con los principios ideológicos del franquismo—el apellido del protagonista evoca uno de los episodios más mitologizados de la Guerra Civil mientras que sus rasgos físicos recuerdan los de José Antonio Primo de Rivera—pero no existe un consenso absoluto entre los críticos. Antonio Altarriba (2001) considera que, si prestamos atención a los procedimientos usados por los malvados y la respuesta de los heroicos protagonistas, los últimos “are champions of rationality with much more reason than spokesmen for the prevailing fascism” (p. 251).

Debido a la tradicional asociación entre el tebeo histórico y el franquismo, en los años ochenta y noventa predomina una producción gráfica para adultos que no produce historias gráficas ambientadas en el periodo de la modernidad temprana. Pedro Pérez del Solar (2013) ha mostrado cómo las revistas que surgieron en la Transición—como *El Víbora* y *Cairo*—no buscaban prolongar el género de aventuras que había sido tan fundamental para la formación de sus propios historietistas, sino que prefirieron apostar por cómics ambientados en el presente que dejaban poco espacio para las fantasías históricas de tiempos remotos. Había, sin embargo, un lugar para la parodia, la cual era usada con frecuencia en el cómic *underground*, siendo *El Guerrero del Antifaz* una de sus dianas favoritas. El personaje de Pámies El Guerrero del Ultrafasz hace referencia al fascismo, mientras que su apodo, El Cruzado Mágico, refiere tanto a los cruzados como a la marca del popular sujetador femenino Cruzado Mágico de Plaitex (Altarriba, 2001, pp. 198–206). Los protagonistas de *Roberto Alcázar y Pedrín* son ridiculizados en *Nuevas Aventuras de Roberto el Carca* (1984) del mismo autor, quien claramente subvierte las convenciones del género de aventuras. La parodia del género alcanza su cénit con la serie *Pepito Magefesa*, de Miguel Gallardo (1984), ya que Magefesa es la personalidad secreta de El Fantasma (el personaje del cómic clásico *The Phantom*), que se esconde bajo un disfraz, mientras que el crítico de cómics Jamón Despaña, nombre que refiere de manera cómica al editor de *Cairo* (Ramón de España), es en realidad la personalidad secreta del villano Mr. X: una absurda sucesión de máscaras que se burlan del tópico del héroe enmascarado. Debe puntualizarse, sin embargo, que las situaciones que protagoniza Magefesa responden más al típico esquema de desventuras de la tradición del cómic español, en la que los protagonistas terminan vapuleados quiijotesicamente, que a la tradición del cómic estadounidense (Altarriba, 2001, pp. 107–08). Si la producción gráfica de la Transición tiende a reducir el tratamiento de los periodos históricos a lo satírico, algunas de las publicaciones de los últimos años han vuelto al Siglo de Oro con una perspectiva diferente. La obra más aclamada es, seguramente, *Las Meninas*, de Santiago García y Javier Olivares, que ganó el Premio Nacional de Cómic en 2015. También destaca *El capitán Alatríste* (2005), de Carlos Giménez and Joan Mundet, basada en la serie de novelas de Arturo Pérez-Reverte *Las aventuras del capitán Alatríste*, que se ha convertido en un *best-seller*. Otros trabajos, para mencionar solamente algunos ejemplos, incluyen *El siglo de oro valenciano* (2015), de Cristina Durán y Miguel A. Giner, que se

centra en la industria de la imprenta valenciana para subrayar el esplendor cultural y arquitectónico de esta región, a la vez que la importancia de poetas tales como Roís de Corella, Bernat Fenollar, and Jaume Roig; *Teresa de Jesús. Escritora, fundadora y Santa* (2014), de José Luis Serna Romera, que cuenta la vida y la obra de Teresa de Jesús, representada como una heroína feminista; y *Alonso de Contreras: Soldado de los tercios* (2018), de Juan de Aragón y Alberto Pérez Rubio, que recorre las andanzas de este famoso capitán de la Armada española. *Lazarillo de Tormes: A Graphic Novel* (2021), de Enriqueta Zafra y Jesús Mora, publicado por Toronto University Press para lectores anglosajones, prueba que la representación gráfica del Siglo de Oro suscita gran interés también fuera de España. Todas estas obras parecen indicar que la representación del pasado que está llevando a cabo el cómic actual intenta ofrecer una reevaluación de la importancia social y cultural de la historia nacional de España libre de la tradicional asociación entre el cómic histórico y el franquismo.

Además de obras originales en cómic, encontramos en los últimos años adaptaciones de clásicos literarios como, por ejemplo, *Don Quijote de la Mancha*. La obra insigne de Cervantes ha inspirado, como mínimo, siete versiones gráficas, incluyendo una en Manga y una adaptación al inglés ilustrada por Rob Davis y traducida al castellano por José C. Vales (2014). Miguel Gómez Andrea (*Go!*) es autor de una biografía de Cervantes en seis cuadros que recorre varios de los momentos más significativos de la vida del escritor, *Cervantes, la ensoñación del genio* (2015). Por su parte, *La Sombra de Don Quijote* (2014), de Patricio Clarey y Lara Fuentes, ofrece una reflexión amarga y lúcida de las enormes contradicciones de la sociedad actual a través del viaje onírico de un personaje que es una imitación exacta de Don Quijote. Otras adaptaciones de los clásicos literarios españoles incluyen *Amadís de Gaula* (1508), escrita originalmente por Garcí Rodríguez de Montalvo y adaptada al cómic por Ricardo Gómez y Emma Ríos y publicado en 2009; y la novela de caballerías *Tirante El Blanco*, de Joan Martorell (terminado póstumamente por Martí Joan de Galba), transformado en novela gráfica por Maria Aurèlia Capmany, Jaume Marzal Canós y Andreu Martín y publicado en 2019.

### 1.3. UNA REFLEXIÓN SOBRE LA ADAPTACIÓN

Ana Merino ha denunciado en “El tebeo español en vías de extinción” (2017) que el futuro de los tebeos es como mínimo incierto: “Mientras la historieta para adultos se va canonizando, los tebeos de la niñez se convierten en un espacio para la nostalgia” (p. 43). Según la autora, los cómics infantiles están en vías de extinción porque han perdido su lugar como medio de comunicación de masas y no han recibido, por otra parte, el reconocimiento cultural que sería necesario para su preservación. De ahí la importancia de repensar su función y de reclamarlos para la educación de niños y jóvenes, para la cual las adaptaciones de los clásicos, incluyendo las obras maestras de los Siglos de Oro, pueden ser fundamentales.

Hay que tener en cuenta, sin embargo, que la adaptación de los clásicos literarios al cómic, al igual que a otras formas artísticas, no está libre de controversia, como prueba el debate existente sobre si las adaptaciones son capaces de salvaguardar o no el mérito artístico de la obra original.

Se puede argüir que las adaptaciones han contribuido a la pervivencia de los clásicos, actualizando, con cada nueva reescritura, desde su valía como piezas literarias y culturales hasta los valores sociales y morales que proyectan, que quedan resignificados en el nuevo contexto cultural. Por supuesto, los tipos de adaptación varían grandemente dependiendo de la intención (educacional, informativa, de entretenimiento) de cada autor. Las versiones al cómic hacen las obras famosas de la literatura más accesibles a distintas audiencias, especialmente a los niños y a los jóvenes, pero también a adultos no especializados en el mundo de las letras que, de otro modo, no encontrarían estas obras fáciles de leer. Algunas adaptaciones pueden contribuir a promover la inclusividad social, ya que acercan los textos clásicos a las personas con minusvalías o con escaso nivel educativo, a colectivos como inmigrantes y personas mayores, y a grupos que no tienen los recursos necesarios para disfrutar fácilmente del legado cultural. Algunos estudiosos han señalado que las lecturas adaptadas contribuyen a la supervivencia de los clásicos, ayudan a diseminar la cultura entre tipos de audiencias muy diversas y mejoran las habilidades comunicativas. Otros estudiosos, por el contrario, defienden la necesidad de enseñar lecturas auténticas, dado que los textos alterados pueden dar a los estudiantes una impresión equivocada al eliminar aspectos estilísticos y estructurales importantes de la obra original. En “¿Debemos ‘adaptar’ los textos clásicos?”, Zoraida Sánchez Mateos (2016) sugiere que, a nivel didáctico, la opción más eficaz sería “combinar el uso de material original y simplificado con el objetivo de poder extraer de ambos los máximos beneficios didácticos” (s.p.)<sup>1</sup>.

Las adaptaciones entre obras de distintos medios son no solamente muy frecuentes, sino también bastante exitosas, siendo las translaciones entre la literatura, el cómic y el cine las más prominentes. Los cómics han sido adaptados en otras formas artísticas, especialmente al cine—las películas de acción de Hollywood han hecho que el fenómeno sea difícil de ignorar—, lo que no es sorprendente, dado que los medios del cómic y del cine son lo suficientemente similares para que las adaptaciones entre ellos sean especialmente eficaces. Los estudios críticos sobre las transposiciones de y al cómic giran alrededor de la noción de viabilidad, es decir, el grado hasta el que es posible adaptar del o al cómic preservando los rasgos formales esenciales de la fuente original, así como sus valores morales y su significado. La viabilidad depende de la especificidad del medio, es decir, de hasta qué punto el medio pone restricciones a las narraciones que puede contar. La especificidad del medio es una idea controvertida, que se nutre de la creencia de que algunas formas artísticas son más valiosas

---

<sup>1</sup> Para obtener una explicación de los beneficios de combinar materiales originales y simplificados con fines pedagógicos, ver: [lacuevademontesinos.wordpress.com/2016/06/04/debemos-adaptar-los-textos-clasicos/](http://lacuevademontesinos.wordpress.com/2016/06/04/debemos-adaptar-los-textos-clasicos/)

que otras, por lo que el trabajo artístico inevitablemente pierde valor cuando se adapta. Por ejemplo, si nos ceñimos a los estándares de la crítica literaria tradicional, evaluar una versión al cómic de una obra literaria original utilizando los instrumentos teóricos que se aplican típicamente para la segunda, usualmente significa que incluso los mejores cómics van a ser juzgados como libros bastante malos. Por eso, Henry John Pratt (2017) ha afirmado que “a comic should be evaluated by attending to its own media-derived conventional features, and not merely in terms of how good a film it would make or how well it achieves the aims of literature from which it is adapted” (p. 236)<sup>2</sup>.

La adaptación puede ser vista como problemática si los rasgos que son específicos a cada medio son considerados importantes. Los argumentos a favor de la especificidad de los medios son bidireccionales: algunos cuestionan si la longitud y el detalle de las historias literarias pueden conseguirse adecuadamente usando el espacio textual y visual de los tebeos, mientras que otros sostienen que la capacidad expresiva que ofrecen las convenciones del cómic (calles y globos) es sacrificada cuando los textos gráficos son adaptados a otros medios. Además de los factores industriales que influyen en la producción y diseminación de productos culturales, los críticos han señalado la dificultad de acomodar varios elementos artísticos. Algunos de estos incluyen: el contenido metafictional; los diferentes tipos de imágenes demandadas por los distintos medios; la colisión entre las unidades básicas del cómic, que se yuxtaponen espacialmente, y las unidades básicas del cine, que se yuxtaponen temporalmente; y la disposición tabular de las viñetas en los textos gráficos, con la consiguiente necesidad de crear una estructura tabular para las adaptaciones de la literatura al cómic. Sin embargo, si se examinan de cerca, estas objeciones se sustentan en generalizaciones y no demuestran la existencia de rasgos realmente excluyentes, por lo que no hay razones suficientes para pensar que las adaptaciones entre distintos medios no puedan ser exitosas. De hecho, las buenas adaptaciones dependen hasta cierto punto del grado en el que son capaces de reproducir los rasgos específicos del medio original.

A propósito de la enseñanza de los clásicos literarios en versión gráfica, Paul D. Streufert (2017) ha notado que, aunque los textos visuales pueden parecer fáciles de leer al principio, las novelas gráficas son frecuentemente más complejas que lo que los estudiantes anticipan, lo que las convierte en vehículos apropiados para transmitir la complejidad y riqueza de los clásicos (p. 211). El estudio de J. Caitlin Finlayson (2009) sobre la adaptación de *Julio César*, de William Shakespeare, muestra cómo el elemento visual de la novela gráfica se presta especialmente bien al medio del teatro clásico y, más específicamente, al aspecto visual de la escenificación: “the fact that the graphic novel is itself an interpretation of the play text becomes part of the dynamics of the student’s confrontation of the gap between the text and its enactment of presentation” (pp. 198–99). Al disponer de un amplio abanico de estrategias para representar los elementos de la puesta en escena, tales como el estilo de las ilustraciones

---

<sup>2</sup> Para una explicación de estos problemas, ver Pratt, pp. 232–34.

(análogo al vestuario y al diseño del decorado), el bocetado y el uso del color (iluminación), y la ordenación de las viñetas (sucesión de las escenas), la novela gráfica ofrece un medio alternativo para el estudio de los dramas literarios. En palabras de Finlayson, it “plays on their interpretation and performance, providing teachers with an additional medium through which to approach issues of performance theory, genre, textuality, adaptation, and popular culture” (p. 189). Finalmente, las adaptaciones gráficas de textos dramáticos establecen correlaciones entre lo textual y lo visual que las películas no pueden hacer, ya que su representación icónica no presupone un lector/espectador completamente (o primariamente) identificado con la realidad de la experiencia ficcional, lo que sin duda puede enriquecer la experiencia interpretativa.

## 2. LA VIDA ES SUEÑO EN VIÑETAS

*La vida es sueño* (2016), la adaptación al cómic del célebre drama homónimo de Calderón de la Barca, con autoría de Ricardo Vílbor, Alberto Sanz y Mario Ceballos, es un excelente ejemplo de un drama clásico traducido con éxito al formato cómic. Esta interpretación gráfica sigue de cerca el drama original de Calderón en términos de texto y acción. El guion gráfico se centra en la adaptación de la obra desde el principio, incluida una primera página titulada “*dramatis personae*” con los dibujos de rostros del elenco y una descripción adjunta de quién es quién en la obra. Otras tres páginas, presentadas como telones de teatro, contienen un motivo específico y un texto que señala e introduce los tres diferentes actos que componen la obra. Como ha demostrado Caitlin Finlayson (2009) con respecto a la adaptación al cómic de *Julio César* de Shakespeare, las versiones gráficas “are consciously play text and performance” (p. 188). De la misma manera, la novela gráfica *La vida es sueño* se convierte en texto teatral y escenificación al desplegar convenciones específicas del cómic, de tal forma que llega a ser una herramienta perfecta para el estudio tanto de la comedia calderoniana como del género cómic.

Como señala perspicazmente la experta calderoniana Evangelina Rodríguez Cuadros (2016) en su prólogo a la novela gráfica:

La acción requiere, primero, el lenguaje *mudo* de un espacio y un tono cromático que crea una atmósfera icónica precisa y acotada escénicamente—la *viñeta*—; y que requiere, luego, las voces o el diálogo encapsulados en los *globos* o *bocadillos*. Dicho de otro modo, es como si el *storyboard* de un cómic fuera la traducción gráfica perfecta del hecho teatral. El *ut pictura poesis* clásico que recoge el Barroco—y en el que tanto creyó Calderón—se transforma en el potente y trágico *ut pictura theatrum* que es *La vida es sueño*. (p. 4) (énfasis en el original)

Respecto al “lenguaje *mudo*” al que se refiere Rodríguez Cuadros, el cual constituye el aspecto cromático-espacial-teatral de las viñetas, los autores han optado por una paleta en la que predominan los colores tierra: beige, variaciones del marrón oscuro al marrón teñido de

rojo y el naranja para contar la mayoría de la historia, pero esta paleta cambia acertadamente para crear diferentes atmósferas y transmitir varios significados. Es crucial no subestimar hasta qué punto los artistas se expresan a través de una paleta cromática subjetiva y, en consecuencia, la centralidad del color en los cómics. El enorme potencial expresivo del color, incluido el impacto emocional que causa su saturación, explica el uso de determinadas gradaciones, tonos, luces, modelado y otros matices sutiles para expresar estados de ánimo, añadir profundidad, reflejar un entorno, o crear una sensación.

En este cómic, la violencia se traduce utilizando diferentes grados de carmesí y naranja, o intensificando el color con efectos de iluminación de blancos (pp. 19, 41, 45–57, 69, 90–91); las escenas cortesanas están dominadas por azules y rojos claros (pp. 23–31); y las amorosas por rosas rojizos (pp. 58–62). Sin embargo, hay varios casos en los que el ilustrador y el colorista han alterado el diseño regular de las viñetas y los patrones de color con un objetivo específico. De ahí que los colores graden a distintas escalas de grises o sepia cuando los personajes están rememorando el pasado en cuatro ocasiones (pp. 21, 26, 41, 86). Asimismo, cuando se trata de plasmar el conflicto interior de Segismundo en su primer monólogo sobre la falta de libertad, que arranca “Ay, mísero de mí... Ay, infelice” (pp. 14–16) y es pronunciado desde su celda en la torre, los creadores vuelven a la paleta de tonos tierra pero incluyen técnicas de iluminación de blancos para intensificar la experiencia de los lectores. Además, el diseño de las viñetas se transforma a medida que los autores emplean primeros planos extremos de sus manos y pies encadenados en gruesos grilletes en contraste con la sensación de libertad evocada por las referencias al “ave” —una paloma que vuela en el cielo—, el “animal” —una rata de prisión encima de otro dibujo de animal—, el “pez” —una espina de pescado—, y el “arroyo” —una jarra volcada que derrama líquido sobre el suelo de piedra [Figura 1]. Desde un punto de vista semiótico, la paloma, la rata y el pez ejemplifican el carácter altamente icónico de la expresión en el medio del cómic, algo que ha sido ampliamente estudiado, entre otros, por Román Gubern (1979) en su conocido libro *El lenguaje de los cómics*.

Sin embargo, la intensidad no sólo se logra mediante juegos de color y enfoque, los ilustradores también disponen el espacio en la página de manera opuesta. Si la última viñeta de la página quince emplea un primer plano para mostrar a un protagonista abatido que se agarra el pecho en intento de sacarse el corazón, la primera de la página siguiente abre el plano para retratar a un Segismundo enfurecido levantando la cabeza al cielo con los brazos abiertos y las manos como garras, reprochando al Todopoderoso: “¿Qué ley, justicia o razón niega a los hombres privilegios que Dios le ha dado a un arroyo... a un pez... a un animal... y a un ave?” (p. 16). La escena se carga de dramatismo al hacer que la cabeza de Segismundo y ambas manos rompan los límites del panel, y los dedos extendidos casi alcancen el borde físico de la página. Las calles entre viñetas son esenciales para los cómics porque propician el cierre, lo que permite a los lectores comprender el significado de la acción.



mostrando el ejército de Basilio contra el de Segismundo, cubriendo toda la página, incluida la paginación (pp. 90–91). En otras, los creadores alteran el ancho de los paneles para transmitir ideas o sentimientos específicos (pp. 26–27; 44–45), como cuando representan el segundo monólogo de Segismundo al final del segundo acto. Mientras Segismundo recita los versos que han hecho a su personaje famoso, contemplando la futilidad de la vida y su semejanza con un sueño, los paneles consecutivos de formato ancho se van estrechando, reflejando la creciente desilusión del protagonista; los colores se van desvaneciendo, como la vida en un sueño; la tipografía se va haciendo cada vez más pequeña, y el último panel se funde en negro con las palabras “...y los sueños, sueños son” (p. 66) [Figura 2].

Al comienzo del tercer acto, Segismundo lucha consigo mismo para saber si lo que percibe es real o es más bien parte de un sueño, como le habían dicho previamente: “¡Cielos! Y si... aún no sé si estoy despierto” (p. 75). Al igual que Hamlet, parece enfrentarse a una duda radical, pero a diferencia del personaje de Shakespeare, el calderoniano la supera instantáneamente, porque en el caso de Segismundo es más un dilema moral que existencial. Por ello, afirma “me conviene contenerme. No debo precipitarme” (p. 75). Acto seguido, desesperado, cierra los ojos —los bocadillos se convierten en globos de pensamiento— y se pregunta “¿Cómo saber si esto es real...? ¿...O un sueño?” (pp. 75–76). Las dos páginas siguientes del cómic se embarcan en un viaje imaginario onírico que constituye el desgarramiento dialéctico de Segismundo entre *el gusto* y *lo justo*, es decir, el afán de disfrutar la vida sin restricciones en contraposición al autogobierno de sus pasiones. A medida que entramos en la imaginación de Segismundo, los paneles, las calles y la paginación desaparecen por completo, y la atmósfera se satura de colores magenta y verde azulado. La maquetación de la página se centra exclusivamente en recrear el camino hacia la concienciación a la que ahora han de llegar tres Segismundos simultáneos, el niño, el adolescente y el adulto, para romper las cadenas del destino [Figura 3].

Este uso creativo de los recursos del cómic funciona como un mecanismo perfecto para representar el flujo de conciencia del personaje. Además, sirve tanto para recapitular brevemente como para recordar al lector —lo que en ningún caso vemos en el original— el desarrollo de los hechos que llevaron a Segismundo a este estado: la profecía que vaticinaba su liberación; el “sueño en palacio” (p. 76) que auguraba la derrota de su padre causada por el hijo; y el hecho de que, independientemente de si está soñando o no, debe disfrutar el momento (*carpe diem*) porque la vida es corta, sin olvidar, eso sí, que lo que importa es hacer el bien. En ese instante, vemos cómo los grilletes verde azulados son destrozados repentinamente por un golpe violento, “CRAAAAASH” (p. 77), de un martillo magenta que sacude la conciencia de Segismundo y le trae un último pensamiento que le conmina a “obrar bien” (p. 77), sin estar seguro de si todo lo que está viviendo es real [Figura 4]. Por tanto, independientemente de si sueña o no, acepta su destino y decide convertirse en rey.



Figura 2



Figura 3



Vílbor, el guionista, ha hecho un excelente trabajo recreando las voces de los personajes y los diálogos que constituyen el andamiaje de la trama. Mantiene el *storyboard* utilizando en la medida de sus posibilidades las palabras de la obra, incluso respetando en ocasiones la rima y la sonoridad del verso calderoniano. En un caso, muestra tan bien su aprecio por el original que ha colocado un asterisco después de “ojos hidrónicos\*” (p. 18) y explica el significado del adjetivo en el pie de página, cuando este último ha quedado reservado exclusivamente en toda la obra para las palabras que señalan los finales de los actos.

Esta novela gráfica es una gran herramienta para enseñar no sólo temas particulares del drama de Calderón que aparecen entrelazados: ilusión/realidad, vigilia/sueño, libre albedrío/predestinación, amor/revancha, honor/deshonra, lealtad/rebelión, el arte de gobernar justamente vs. la venganza, prudencia/instinto y el conflicto padre/hijo. También es una excelente ayuda a la hora de ilustrar temas barrocos propagados por el género de la comedia en general, entre ellos: el desengaño, los tópicos honor/honra, artificio/artificialidad, fugacidad de la vida, desilusión, orden vs. desorden, *lo justo* vs. *el gusto*, la teatralidad, o el choque entre las luces y las sombras, intrínseco a la técnica del claroscuro; así como aspectos clave de la religiosidad e ideología contrarreformistas. Es más, el cómic en este sentido aborda las complejidades filosófico-teológicas de la comedia sin diluirlas en lo más mínimo, teniendo siempre presente la audiencia contemporánea, y no necesariamente especializada, a la que va dirigido.



Figura 5

Las páginas finales de la versión gráfica de *La vida es sueño* continúan ilustrando los famosos versos calderonianos, pero la presentación de los mismos toma un interesante giro metaficcional. El último panel de la penúltima página del cómic propone una mirada alternativa que revela a Segismundo en el escenario, un apuntador escondido a sus pies, con el propio VÍlbor representado como director de escena y un técnico entre bastidores: la narrativa se ha convertido de repente en representación (p. 101) [Figura 5]. En la última página, Segismundo ahora está encuadrado de otra manera, bañado por un foco y vuelto hacia un público teatral que no ha aparecido hasta ahora, al tiempo que expresa su voluntad de trascender la futilidad de la vida precisamente disfrutándola, practicando el *carpe diem* (p. 102). El cómic finaliza con dos viñetas claramente metafccionales: en la primera los protagonistas piden perdón a los “queridos lectores” por los errores cometidos durante esta interpretación, como era costumbre que hiciera el elenco con el público en los corrales del XVII, mientras el apuntador repite las palabras; la última muestra al elenco completo saludando al público al final de una actuación en el escenario de un teatro moderno (p. 102) [Figura 6]. Esta transfiguración final del texto narrativo en representación metaficcional cierra el círculo de la obra, pues recuerda a los lectores las primeras páginas de la novela gráfica que marcan deliberadamente la naturaleza teatral del original, a la vez que resalta el poder del formato del cómic para comunicar precisamente eso. Esta ruptura abrupta, deliberada y en varios niveles de la cuarta pared se logra sacando partido de los efectos estéticos y narrativos de cada una de las disposiciones tabulares de paneles posibles. Dado que la literatura no gráfica no tiene una organización tabular, las adaptaciones de los textos literarios al cómic tienen que ensamblarse mediante arreglos tabulares con mucho cuidado, a riesgo de agregar características donde no debería haberlas. En este caso, VÍlbor diseña claramente esos tres paneles para distanciarse irónicamente del original, pero al hacerlo, revela el auténtico propósito de su adaptación: subrayar la profunda teatralidad tanto del texto del cómic como del dramático.

Este dispositivo metateatral barroco, por el que autores como VÍlbor se vuelven parte de su obra, muy al estilo de Velázquez en *Las Meninas*, o cuando Cervantes invita al lector a ser co-creador de su artificio en *Don Quijote*, apunta hacia adentro para mostrar la artificialidad de la ficción, con la clara intención de revelar tanto el funcionamiento interno de la representación como el andamiaje del proceso de creación artística. Al resaltar los dos aspectos que forjan las novelas gráficas, el verbal y el de la imagen, los autores hacen un guiño al lector/espectador. Dado el hecho de que ni el texto impreso ni el discurso gráfico son primarios, las novelas gráficas unen elementos visuales y textuales en modos que re-articulan los términos tanto del texto original como de su interpretación dramática. Además, las novelas gráficas dan vida a la interpretación del artista del guion de la obra, apelando a la agudeza visual de las audiencias contemporáneas. La consecuencia es que las más eficaces adaptaciones al cómic de los clásicos pueden ayudar a crear un diálogo que acerque las

diferencias históricas y culturales que existen entre las obras literarias clásicas y las cosmovisiones contemporáneas, reactivando los discursos de esos clásicos. Los autores de *La vida es sueño* fusionan lo textual y lo visual con los elementos clave del teatro, el texto dramático y su puesta en escena, para subrayar la esencia del teatro como *texto para la escenificación*. Con esta estrategia, Vílbor y Sanz de forma efectiva transforman al lector/espectador del cómic en un espectador de teatro. La comedia barroca de Calderón cobra una nueva vida en una excelente adaptación gráfica que no sólo no distorsiona el original, sino que lo eleva al recrear sus temas principales y revelar su máxima teatralidad en un medio que resulta perfecto para captar la atención de las audiencias contemporáneas, más acostumbradas a lo visual y lo cinematográfico. Este cómic demuestra ser una herramienta muy útil para arrojar luz sobre las complejidades del teatro barroco, el espectáculo de masas del siglo XVII, y para ayudar a llevar al aula la profundidad, modernidad y universalidad de los clásicos como *La vida es sueño* de Calderón.



Figura 6

### 3. BIBLIOGRAFÍA

- Altarriba, A. (2001). *La España del tebeo: La historieta española de 1940 a 2000*. Espasa Calpe.
- Ambrosio Zaragoza, M. (1956-60). *El Capitán Trueno*. Bruguera.
- Aragón, J. de, y Pérez Rubio, A. (2018). *Alonso de Contreras: Soldado de los tercios*. Desperta Ferro.
- Capmany, M. A., Marzal Canós, J., y Martín, A. (2019). *Tirante el Blanco*. Bruguera.
- Clarey, P., y Fuentes, L. (2014). *La sombra de Don Quijote*. Evolution Comics, Panini España, S. A.
- Davis, Rob. (2014). *Don Quijote*. Trans. José C. Vales. Ediciones Kraken.
- Durán, C., y Giner, M. A. (2015). *El siglo de oro valenciano*. Editorial Biblioteca Valenciana.
- Finlayson, J. C. (2009). The Boundaries of Genre: Translating Shakespeare in Antony Johnston and Brett Weldele's *Julius*. En S. E. Tabachnick (Ed.), *Teaching the Graphic Novel* (pp. 188–99). The Modern Language Association of America.
- Gago García, M. (1944-66). *El Guerrero del Antifaz*. Valenciana.
- Gallardo, M. (1984). *Pepito Magefesa*. Complot.
- García, S., y Olivares, J. (2014). *Las meninas*. Astiberri.
- Giménez, C., y Mundet, J. (2005). *El capitán Alatriste*. Random House.
- Gómez Andrea, M. ('Gol'). (2015). *Cervantes. La ensoñación del genio: Que trata de las desdichas y parabienes que acontecieron a Miguel de Cervantes a lo largo de su azarosa vida. Novela gráfica en seis cuadros de feliz y animada contemplación. Escrita e iluminada por el licenciado Miguel Gómez Andrea también conocido como Gol*. Dibbuks.
- Gómez, R., y Ríos, E. (2009). *Amadís de Gaula*. SM.
- Gubern, R. (1979). *El lenguaje de los cómics*. Península.
- Mandaville, A., y Avila, J.P. (2009). It's a Word! It's a Picture! It's Comics! Interdisciplinary Approaches to Teaching Comics. En S. E. Tabachnick (Ed.), *Teaching the Graphic Novel* (pp. 245–53). The Modern Language Association of America.
- Merino, A. (2017). El tebeo español en vías de extinción. En *Diez ensayos para pensar el cómic* (pp. 33–44). Servicio de Publicaciones de la Universidad de León y EOLAS ediciones.
- Pámies. (1984). *Nuevas aventuras de Roberto el Carca*. Laertes, 1984.

- Pérez del Solar, P. (2013). *Imágenes del desencanto: nueva historieta española 1980-1986*. Iberoamericana Vervuert.
- Pratt, H. J. (2017). Comics and Adaptation. En F. Bramlett, R. T. Cook, y A. Meskin (Eds.), *The Routledge Companion to Comics* (pp. 230-38). Routledge.
- Puerto, J. B., y Vañó Pastor, E. (1940-76). *Roberto Alcázar y Pedrín*. Valenciana.
- Rodríguez Cuadros, E. (2016). Prólogo. En *La vida es sueño* Ricardo Vílbor, Alberto Sanz, Mario Ceballos (pp. 3-5). Evolution Comics, Panini España S. A.
- Sánchez Mateos, Z. (2016). El canon y las adaptaciones literarias. En *Literatura, cultura y nuevas tecnologías, ¿Debemos “adaptar” los textos clásicos?*. June 2016. Web., 5 Apr., 2021. <https://lacuevademontesinos.wordpress.com/2016/06/04/debemos-adaptar-los-textos-clasicos/>
- Serna Romera, J. L. (2014). *Teresa de Jesús. Escritora, fundadora y Santa*. Editorial PPC.
- Streufert, P. D. (2017). Visualizing the Classics: Frank Miller’s *300* in a World Literature Course. En F. Bramlett, R. T. Cook, y A. Meskin (Eds.), *The Routledge Companion to Comics* (pp. 208-14). Routledge.
- Vílbor, R., Sanz, A., y Ceballos, M. (2016). *La vida es sueño*. Evolution Comics, Panini España S. A.
- Zafra, E., y Mora, J. (2021). *Lazarillo de Tormes: A Graphic Novel*. University of Toronto Press.



SECCIÓN II

EL CÓMIC Y LA DIDÁCTICA DE LAS  
CIENCIAS SOCIALES

---



# EL CÓMIC COMO OBJETO DE ESTUDIO HISTÓRICO: TRADUCCIONES CENSURADAS EN BRAVO Y GRAN PULGARCITO BAJO EL FRANQUISMO

---

NICOLAS MARTÍNEZ  
Cardiff University

## 1. INTRODUCCIÓN: EL CÓMIC Y LA CENSURA EN LA ESPAÑA FRANQUISTA

La traducción de cómics es un tema sobre el que se ha investigado (relativamente) poco, como ha señalado Michał Borodo (2015). Sin embargo, como plantean Raquel Merino y Rosa Rabadán (2002, p.128), es necesario completar las investigaciones en el ámbito de la historia cultural con publicaciones sobre la historia de la traducción, que desempeña una función vital en la creación o la difusión de la cultura. Esto es aplicable, obviamente, a la historia cultural de los cómics. Uno de los estudios innovadores sobre la traducción de cómics es el volumen editado por Federico Zanettin (2008a), *Comics in Translation*, que contiene varios capítulos sobre las traducciones de diferentes tradiciones internacionales de cómic, e incluye un capítulo del propio Zanettin (2008b), titulado *The Translation of Comics as Localization. On Three Italian Translations of La Piste des Navajos*, en el que el autor analiza las (re)traducciones italianas de un álbum de la serie franco-belga *Lieutenant Blueberry, La Piste des Navajos* (1969a). El presente capítulo, inspirado por el estudio de Zanettin, analiza las (re)traducciones españolas de la serie de cómics *Lieutenant Blueberry* (El Teniente Blueberry) durante el franquismo<sup>1</sup>. La serie original, co-escrita por Jean-Michel Charlier y Jean Giraud entre 1963 y 1990, era percibida como subversiva y transgresora en Francia en el momento de su publicación en la década de 1960. Retrospectivamente, puede sorprender la decisión de publicar dicha serie en la España franquista en publicaciones periódicas dirigidas a un público juvenil. Este artículo investiga, mediante un análisis multimodal de la traducción adaptado a la naturaleza híbrida del cómic (Borodo, 2015), cómo las políticas de censura de los medios de comunicación afectaron al proceso y al producto de la traducción de dos historietas de la serie El Teniente Blueberry en España, *Tormenta en el oeste* y *El hombre de la estrella de plata*. Se analiza su evolución desde la publicación inicial en las revistas de historietas de la editorial Bruguera hasta las reediciones en varias editoriales, contribuyendo así a la investigación sobre las (re)traducciones censuradas en la España (pos)franquista y a la historia cultural de los cómics. Las prácticas de censura en las traducciones de la España franquista han sido ampliamente documentadas en los ámbitos de la narrativa, el teatro y el cine (Abellán, 1980; Gutiérrez-Lanza, 2000;

---

<sup>1</sup> Los cómics consultados en el marco de esta investigación proceden de colecciones privadas y de los archivos de la Biblioteca Nacional de España y del *Centre de documentation de la Cité internationale de la bande dessinée et de l'image* en Angulema (Francia).

Merino y Rabadán, 2002; Camus y Gómez Castro, 2008; Cornellà-Detrell, 2012, 2013). Sin embargo, las investigaciones sobre la censura franquista en la traducción de cómics son todavía escasas. Este capítulo es una primera contribución a este campo.<sup>2</sup>

Varios investigadores, como Antonio Altarriba (2006), Vicent Sanchís (2010), Ignacio Fernández Sarasola (2014, 2019) o Rhiannon McGlade (2018), han mostrado que la censura estaba generalizada en las narrativas gráficas españolas durante el régimen franquista, especialmente a partir de 1952, con la creación de la Junta Asesora de la Prensa Infantil. McGlade (2018, p. 30) afirma que esta institución marcó un punto de inflexión en la historia del cómic español, que se había librado relativamente de la censura hasta entonces. Estos estudios pioneros son originales e innovadores en sus análisis de la censura franquista en el contexto de la producción del cómic español. El presente capítulo amplía sus análisis mediante un doble enfoque. En primer lugar, amplía el alcance de sus estudios al incluir un enfoque traductológico, centrándose en las (re)traducciones censuradas de una serie de cómics franco-belgas en España. En segundo lugar, combina el análisis de estas traducciones con un enfoque histórico, examinando los itinerarios de las (re)traducciones y reediciones de los cómics seleccionados desde su primera publicación en la España franquista en 1968 hasta 1983, con la consolidación de la transición a la democracia en España.<sup>3</sup> Con el advenimiento del aperturismo franquista (1956-73) y la evolución de la dictadura hacia una posición menos aislacionista, una nueva legislación aprobada en 1966 sustituyó la censura previa establecida en 1952 por la autocensura (Sanchís, 2010; Fernández Sarasola, 2014).<sup>4</sup> Sin embargo, este cambio no se aplicó realmente a los cómics, ya que los niños y adolescentes eran considerados por el régimen franquista como grupos demográficos estratégicos que debían ser adoctrinados y protegidos de influencias nocivas. Las prácticas de censura franquista son notables en las revistas de historietas. Como han documentado

---

2 En el espacio de este capítulo me limito a presentar los resultados más representativos del análisis de las (re)traducciones españolas de los cómics *Tonnerre à l'Ouest* y *L'Homme à l'étoile d'argent*, publicadas entre 1968 y 1983. Los resultados completos de mi estudio de las adaptaciones y (re)traducciones españolas censuradas de la serie *El Teniente Blueberry* (y otros cómics publicados) en (las revistas de historietas de) la editorial Bruguera se presentan en Martínez (2023, en prensa) y se publicarán en el marco del proyecto de investigación de (re)traducción y censura del grupo de investigación consolidado TRACE (traducción y censura) de la Universidad de León.

3 Aunque la fecha exacta del fin de la transición democrática española establecida por diversos historiadores puede fluctuar entre 1978 y 1986, parece haber cierto consenso (Le Guellec, 2007) para situarla en el inicio del primer gobierno socialista de Felipe González (1982-1986).

4 Ley 14/1966, de 18 de marzo, de Prensa e Imprenta. Boletín Oficial del Estado 67, 19 de marzo de 1966, pp. 3310-15, y Decreto 195/1967, de 19 de enero, por el que se aprueba el Estatuto de Publicaciones Infantiles y Juveniles. Boletín Oficial del Estado 37, 13 de febrero de 1967, pp. 1964-67.

exhaustivamente investigadores como Fernández Sarasola (2019), Thierry Crépin y Thierry Groensteen (1999), Chris Rundle (2018) o Amy Kiste Nyberg (1998), esta censura de los cómics no fue una labor meramente nacional, ni se limitó a este medio de comunicación. Como afirma Nyberg (1998, p. viii), el debate sobre los cómics se inscribe en una estrategia generalizada por el control de la cultura infantil en los medios de comunicación de masas. Desde la década de 1950, varios países occidentales desarrollaron y aplicaron una legislación restrictiva en el ámbito de la edición de cómics (Fernández Sarasola, 2014, p. 142), lo que dio lugar a un polisistema transnacional de cómics estrictamente regulado. Como resultado de estas políticas restrictivas, la serie *El Teniente Blueberry*, como otras *bandes dessinées* publicadas en Francia, se vio afectada por la *Loi du 16 juillet 1949 sur les publications destinées à la jeunesse* [Ley del 16 de julio de 1949 sobre las publicaciones destinadas a un público juvenil] que controlaba el mercado del cómic francés.<sup>5</sup>

## 2. CENSURA FRANQUISTA Y AUTOCENSURA EN DOS TRADUCCIONES DE LA SERIE *EL TENIENTE BLUEBERRY* (1968-1983)

La historia editorial de la serie *Blueberry* tiene su origen en la historieta *Fort Navajo*, publicada por primera vez en la revista francesa de cómics *Pilote* entre octubre de 1963 y abril de 1964. La revista publicó veintitrés episodios consecutivos de *Fort Navajo* entre octubre de 1963 y abril de 1964. Su éxito inmediato garantizó la publicación regular de la serie *Blueberry* en *Pilote* hasta agosto de 1973, así como la producción paralela de una exitosa colección de álbumes por parte de la editorial francesa Dargaud desde 1965, y sus traducciones en diversas lenguas.

La industria del cómic español, que durante el franquismo vivió una edad de oro «que corrió pareja con una modernidad periférica y un régimen político que le impedía alcanzar la mayoría de edad» (Merino, 2003, p. 145), estaba muy influenciada en los años sesenta por la revista de cómics *Pilote* y por la *bande dessinée* franco-belga. Fundada en 1959, *Pilote* simbolizaba la contracultura de los años 60 (Michallat, 2018). Las revistas de historietas

---

5 Con esta legislación se prohibió cualquier publicación que incluyese representaciones de actos delictuosos, o desmoralizantes para la infancia o la juventud (Art. 2). Además, el Artículo 13 amplió la prohibición a la importación de tales publicaciones con fines de distribución gratuita o de venta en Francia y a la exportación de las publicadas en Francia. (*Loi du 16 juillet 1949 sur les publications destinées à la jeunesse. Journal Officiel de la République Française*, 19 de julio de 1949, pp. 7006-8).

españolas *Bravo* y *Gran Pulgarcito*, publicadas por Editorial Bruguera, fueron creadas respectivamente por Heliodoro Lillo Lutteroth (1903-80) en 1968 y por Jorge Gubern Ribalta (1924-96) en 1969. En 1964, aplicando la legislación aprobada por el gobierno franquista en 1952 y actualizada en 1966, la editorial Bruguera estableció unas estrictas normas de autocensura que prohibían la representación de la violencia excesiva y cualquier referencia al suicidio (Fernández Sarasola, 2014, p. 142-43). Mientras que en las primeras historietas de Blueberry los autores y los editores franceses ya autorregulaban los contenidos violentos de acuerdo con la *Loi du 16 juillet 1949 sur les publications destinées à la jeunesse*, en España la censura franquista impuso otra vuelta de tuerca, restringiendo aún más lo que podía y lo que no podía publicarse en las traducciones. Las primeras historietas de la serie El Teniente Blueberry aparecieron por primera vez en España en la revista *Bravo* entre febrero y diciembre de 1968, sólo unos años después de su publicación en Francia. Tras la interrupción de la publicación de *Bravo* en diciembre de 1968, la nueva revista de Editorial Bruguera *Gran Pulgarcito* publicó las siguientes historietas de El Teniente Blueberry desde enero de 1969 hasta junio de 1970. Estas traducciones fueron sometidas a la misma censura de prensa franquista que se aplicó a la producción de cómics españoles; aunque este ámbito específico no ha sido analizado por los investigadores que han estudiado los efectos de la censura en el cómic español, Fernández Sarasola (2014, p. 140), aunque no lleva a cabo un estudio detallado, sí señala que las publicaciones extranjeras traducidas fueron las más afectadas por la expurgación.

## 2.1. TRADUCCIÓN Y CENSURA MULTIMODAL EN LAS REVISTAS DE HISTORIETAS DE EDITORIAL BRUGUERA

A la luz de las observaciones anteriores, he adoptado el marco metodológico propuesto por Klaus Kaindl (1999) para el análisis de las traducciones. En su propuesta para el estudio de la traducción de cómics, Kaindl (1999, p. 273) distingue entre tres grupos de signos: signos lingüísticos, signos tipográficos y signos iconográficos. Cada uno de los elementos contenidos en estos grupos es susceptible de ser modificado en el proceso de traducción. Kaindl desarrolla en su modelo teórico para la clasificación de estrategias de traducción, basado en el de Dirk Delabastita (1989) para el análisis de la traducción cinematográfica, seis categorías de estrategias de traducción: *repetitio*, o repetición de los elementos originales; *adiectio*, en la que se añaden en la traducción elementos inexistentes en el cómic original; *detractio*, u omisión de elementos lingüísticos o iconográficos; *transmutatio*, o alteración del orden de los elementos originales; *substitutio*, o sustitución de los elementos originales por otros más o menos equivalentes; y *deletio*, o eliminación de elementos lingüísticos o iconográficos (Kaindl, 1999, pp. 275-283). A continuación, se aplicará el modelo de Kaindl para el análisis descriptivo de varios ejemplos representativos de las traducciones españolas de los cómics *Tormenta en el oeste* y *El hombre de la estrella de plata*. Este análisis pondrá

de manifiesto cómo las normas y políticas culturales que regulaban la publicación de cómics nacionales fueron aplicadas a la traducción de la producción extranjera en la España franquista, dando muestras de un celo en la aplicación de la (auto)censura similar al de países como Francia, Italia o Estados Unidos (Nyberg, 1998; Sinibaldi, 2016; Zanettin, 2018; Fernández Sarasola, 2019).

### 2.1.1. Censura de la violencia en *El hombre de la estrella de plata*

Como han demostrado Sanchís (2010) y Fernández Sarasola (2014, 2019), la censura franquista afectó a la industria del cómic español en las décadas de 1960 y 1970. Los censores impusieron la alteración de elementos tanto lingüísticos como iconográficos, e incluso la expurgación de viñetas, en las traducciones españolas de obras importadas. Los cómics extranjeros, cuando no se prohibían por completo en España, eran objeto de una estricta expurgación, similar a la aplicada a la producción nacional y alentada por las duras normas impuestas por el Ministerio de Información y Turismo. Un buen ejemplo de esta praxis lo constituye la traducción de la historieta de la serie *El Teniente Blueberry* *L'Homme à l'étoile d'argent*, seriada en las páginas de *Pilote* en 1966 y publicada por primera vez en traducción española en 1969 en la revista *Gran Pulgarcito*; nos presenta una ilustración condensada de las normas de censura franquista y de autocensura que se aplicaban a la traducción de cómics en las décadas de 1960 y 1970. *L'Homme à l'étoile d'argent*, inspirada por el largometraje *Río Bravo* de Howard Hawks y publicada en *Pilote* entre abril y septiembre de 1966, es la sexta historieta de la serie *Blueberry*. En las últimas páginas de la historieta (Charlier y Giraud, 1966, p. 32), el protagonista Mike Blueberry encuentra tras seguir su rastro a los secuestradores de la maestra de Silver Creek, Miss Marsh. Si se comparan con el original francés, las viñetas traducidas en *Gran Pulgarcito* (Charlier y Giraud, 1969c, p. 36) son apenas reconocibles (Figura 1 y 2). No sólo se han censurado el texto y las imágenes, sino que las viñetas han sido completamente alteradas. En un caso llamativo de censura multimodal, en la tercera viñeta de la versión traducida (Figura 2) se ha sustituido la viñeta original (icono-textual) por una textual (estrategia de sustitución, o *substitutio*). En la tercera viñeta de la versión original, el texto original en francés muestra a uno de los secuestradores, Buddy Bass, muerto, tras recibir un disparo a bocajarro, a los pies de Mike Blueberry, quien le dice que se equivocó al enfrentarse a él: « Tu as eu tort, Buddy ! » [« ¡Has cometido un error, Buddy! »]. En *Gran Pulgarcito* (véase la tercera viñeta de la versión traducida), la imagen ha sido sustituida por una cartela en la que se recurre a la moralina:

*Buddy Bass cayó. Su larga carrera de hombre sin escrúpulos tuvo un brusco final. No cayó sobre él el peso de la ley, de la que siempre se había burlado, pero fue un representante del orden quien, obligado a defenderse, le paró para siempre los pies...*

Como explica el escritor Andreu Martín (2018), uno de los traductores de la serie *El Teniente Blueberry*, corroborando los resultados de las investigaciones de Sanchís (2010) o

Fernández Sarasola (2014): « Hubo una época en que la censura de prensa infantil prohibía que se viera a algún personaje cayendo muerto. Yo debía tenerlo en cuenta cuando escribía mis guiones. Y así se retocaban las páginas ».



Figura 1: Blueberry 6 - L'Homme à l'étoile d'argent. © DARGAUD 1969, Charlier & Giraud. [www.dargaud.com](http://www.dargaud.com). Todos los derechos reservados



Figura 2: Blueberry 6 - El hombre de la estrella de plata. © BRUGUERA 1969, Charlier & Giraud. [www.dargaud.com](http://www.dargaud.com). Todos los derechos reservados

### 2.1.2. Censura de la tortura en Tormenta en el oeste

En *Tonnerre à l'Ouest*, el segundo cómic de la serie, que narra un relato ficticio de la guerra entre el gobierno de los Estados Unidos y los Apaches en Arizona, el teniente Mike Blueberry encuentra a tres mexicanos, Manuel, Joaquín y Pablo, muertos y sin cabelleras (Figura 3), atados a sendos cactus y atravesados por flechas de los Apaches (Charlier y Giraud, 1964, p. 17). La traducción española publicada en la revista *Bravo* omite completamente esta información (Charlier y Giraud, 1968, p. 29), en una traducción multimodal que aplica estrategias de *deletio* y *detractio* para alterar tanto las imágenes como los textos de los bocadillos, como en el ejemplo de las Figura 4. Todas y cada una de las once flechas de la viñeta han sido borradas (aunque siguen siendo cromáticamente discernibles, como en un esperpéntico palimpsesto), aplicando las normas de la censura franquista que prohibía estrictamente cualquier representación de la tortura. La referencia verbal (textual) de Mike

Blueberry a las torturas sufridas por los mexicanos también ha desaparecido, coherentemente, de los bocadillos de la edición de la revista *Bravo*. Otras viñetas de *Tormenta en el oeste* han sido expurgadas de forma similar, produciendo así para los lectores españoles una traducción aséptica que se ajustaba perfectamente a las políticas de censura franquistas.

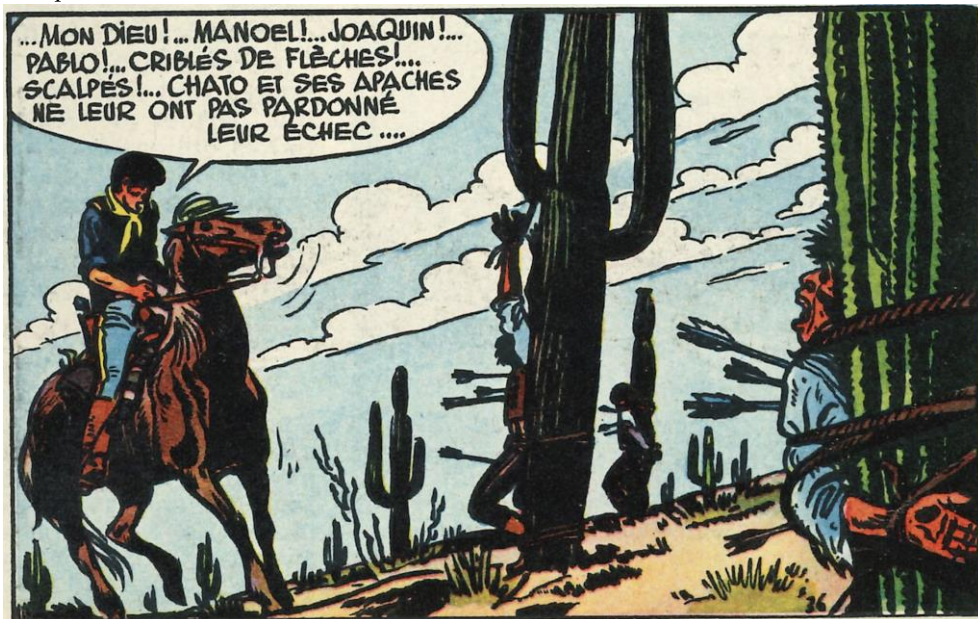


Figura 3: *Blueberry 2 - Tonnerre à l'ouest*. © DARGAUD 1966, Charlier & Giraud. [www.dargaud.com](http://www.dargaud.com). Todos los derechos reservados

Como han demostrado los ejemplos anteriores, las estrategias de traducción multimodal se aplicaron en gran medida para ejercer una estricta (auto)censura (multimodal) en las traducciones de la serie *El Teniente Blueberry* en las revistas de historietas *Bravo* y *Gran Pulgarcito* en 1968 y 1969, poco después de la aprobación de la legislación franquista en 1966 que decretó la aplicación de las normas de autocensura por parte de la industria del cómic español. La serie *El Teniente Blueberry* también se reeditó en España en formato álbum a partir de 1968, primero en la editorial Bruguera y después en la editorial Junior, que pasó a denominarse Grijalbo-Dargaud en 1980, tras firmar un acuerdo su propietario con la editorial francesa Dargaud. A continuación, se analizará si estas reediciones corrigieron la expurgación de las primeras traducciones en las revistas de Editorial Bruguera y pueden, por lo tanto, ser consideradas como revisiones y/o retraducciones (Paloposki y Koskinen, 2010) o si son meras reediciones.



Figura 4: *Blueberry 2 - Tormenta en el oeste*. © BRUGUERA 1968, Charlier & Giraud. [www.dargaud.com](http://www.dargaud.com). Todos los derechos reservados

## 2.2. REVISIÓN Y RETRADUCCIÓN: ¿TRADUCCIONES CENSURADAS RESTAURADAS?

Con el fin de la dictadura tras la muerte de Franco en noviembre de 1975 y la lenta democratización de España, se esperaba que las leyes de censura fueran derogadas y, como consecuencia, se daba por hecho que las políticas de censura se convertirían efectivamente en una práctica del pasado. Sin embargo, las investigaciones de Jordi Cornellà-Detrell (2012, 2013) han puesto en tela de juicio tales suposiciones. Este investigador ha mostrado que, incluso a día de hoy, muchas obras literarias que habían sido censuradas durante el franquismo y que se reeditaron después de 1975 utilizan los mismos textos que habían sido expurgados por los censores (Cornellà-Detrell, 2013). Los textos censurados siguen pues apilados en las estanterías de bibliotecas y librerías españolas, en su mayoría sin ser detectados. Lo que es quizás más alarmante es que muchos de esos libros se siguen reeditando en la actualidad, ya sea simultáneamente o incluso sustituyendo las (re)traducciones revisadas y libres de censura franquista. En el ámbito del cómic, como han demostrado las investigaciones de Sanchís (2010), Fernández Sarasola (2014) o McGlade (2018) sobre las prácticas censoras en las narraciones gráficas, la expurgación en las historietas nacionales era al menos comparable a la censura de los textos literarios. De ahí que, en el marco del presente estudio, podamos plantear una pregunta crucial: ¿se siguieron también reeditando tras el fin

del franquismo las traducciones censuradas de los cómics de la serie El Teniente Blueberry o fueron restauradas?

Los análisis realizados con los cómics *Tormenta en el oeste* y *El hombre de la estrella de plata* muestran que tras su publicación en las revistas de historietas de la editorial Bruguera, se reeditaron en varias ocasiones entre 1968 y 1983, en dos editoriales: la editorial Bruguera y la editorial Grijalbo-Dargaud. La publicación de la revista *Bravo* de *Tormenta en el oeste* (Charlier y Giraud, 1968) fue reeditada en 1969 por la Editorial Bruguera en su Colección Pilote, en una traducción de Jorge Bayona titulada *Tempestad en el oeste* (Charlier y Giraud, 1969d). La primera traducción publicada en *Bravo* no está firmada (como es el caso de todas las traducciones publicadas en las revistas *Bravo* y *Gran Pulgarcito*). Sin embargo, el análisis contrastivo de las traducciones de *Bravo* y de la Colección Pilote de la editorial Bruguera muestra ligeras diferencias tanto en los textos como en las imágenes. Se trata principalmente de restauraciones de las imágenes originales y de los textos (casi) completos de bocadillos y cartelas que habían sido alterados en la primera edición de la revista *Bravo*. Según la definición de Outi Paloposki y Kaisa Koskinen (2010), esto nos permite describir la edición de Editorial Bruguera de 1969 como una traducción revisada, donde las diferencias entre las dos versiones son menores. Posteriormente, la Editorial Grijalbo-Dargaud publicó una nueva edición de este cómic en 1982 con un nuevo cambio de título, *Tormenta en el oeste*. Traducida por Andreu Martín (Charlier y Giraud, 1982), se trata efectivamente de una retraducción, como lo demuestran las constantes diferencias léxicas y estilísticas entre los textos de Martín y Bayona. Martín no realiza ninguna retraducción multimodal, ya que todas las imágenes de las viñetas expurgadas en *Bravo* habían sido restauradas anteriormente en la traducción de Bayona (Charlier y Giraud, 1969d), pero sí restaura completamente (Figura 5) los textos expurgados en la revista *Bravo* (1968) y mayormente inalterados en la Colección Pilote de la Editorial Bruguera (1969), en lo que podría definirse como una primera traducción, si aplicamos la definición de Yves Gambier (1994, p. 415).

Las dos historietas de la serie El Teniente Blueberry analizadas en este capítulo, fueron pues seriadas respectivamente en *Bravo* y *Gran Pulgarcito* y reeditadas por Editorial Bruguera y la editorial Grijalbo-Dargaud en traducciones realizadas por Andreu Martín y Jorge Bayona. Según los criterios de Paloposki y Koskinen (2010) se trata de una combinación de retraducciones multimodales, en el caso de las viñetas expurgadas o alteradas que fueron restauradas en posteriores reediciones, con revisiones o meras reediciones en las que las diferencias entre las traducciones son menores o inexistentes, como la traducción de Jorge Bayona. Sin embargo, la retraducción de Andreu Martín del álbum *Tempestad en el oeste* (Charlier y Giraud, 1982), que restaura por vez primera todos los elementos expurgados en ediciones anteriores, entraría en la categoría de Gambier (1994, p. 415) de primeras traducciones (completas).



Figura 5: Blueberry 2 - Tormenta en el oeste. © GRIJALBO-DARGAUD 1982, Charlier & Giraud. [www.dargaud.com](http://www.dargaud.com). Todos los derechos reservados

Los resultados presentados anteriormente demuestran que, a diferencia de la falta de retraducción y de revisión observadas en España tras la dictadura de Franco en el caso de obras literarias censuradas (Cornellà-Detrell, 2012, 2013), estos dos cómics de la serie de El Teniente Blueberry sí fueron retraducidos en las reediciones publicadas tras el franquismo, de tal manera que se borró cualquier rastro de censura y se restauraron y/o tradujeron las viñetas y los textos de los originales que habían sido expurgados. Sin embargo, dos ejemplos no son suficientes para poder establecer un patrón. Son necesarios más estudios para ofrecer una visión global de las (re)traducciones de las narraciones gráficas en la España (pos)franquista. Este análisis inicial demuestra que la interacción de los Estudios de Traducción y la historia cultural de los cómics constituye un campo interdisciplinar dinámico y prometedor cuyo desarrollo puede verse favorecido por el desarrollo de un enfoque multimodal en el estudio de la traducción de los cómics.

### 3. CONCLUSIÓN: UNA CONTRIBUCIÓN A LA HISTORIA DE LOS CÓMICS Y DE LA TRADUCCIÓN

Este capítulo ha mostrado, desde la perspectiva de la traducción, cómo el análisis histórico de la traducción de cómics puede complementar las investigaciones en el ámbito de la

historia cultural. Basándose en los Estudios de Traducción, esta investigación contribuye a los estudios sobre la censura franquista y la historia cultural de los cómics en España. Se ha aplicado el modelo teórico de Klaus Kaindl (1999) a los análisis icono-textuales de varias muestras representativas de las traducciones españolas de la serie de cómics El Teniente Blueberry. El estudio de las (re)traducciones de las dos historietas seleccionadas muestra la presencia de estrategias de traducción correspondientes a los niveles lingüístico e iconográfico del modelo de Kaindl, que pueden ser observados y catalogados evidenciando las relaciones causales entre estas estrategias de traducción y las políticas de censura vigentes en la España franquista.

Como han puesto de relieve Georges L. Bastin y Paul F. Bandia (2006, p. 2), la traducción está vinculada históricamente a nociones como la manipulación, el poder, o la ideología. Todos estos temas, como se ha demostrado en este capítulo, son relevantes para el estudio de la traducción del cómic. Al igual que otros medios de comunicación, la narrativa gráfica constituye sin duda un corpus productivo para la observación e interpretación de cuestiones relacionadas con la manipulación, la ideología y el poder que configuran culturas, sociedades e individuos a través de las traducciones. La investigación histórica de traducciones de cómics olvidadas en fondos de archivos, tanto institucionales como privados, y su exposición pública pueden aportar una valiosa contribución a la historia cultural y de la traducción, tal y como han argumentado Merino y Rabadán (2002) y contribuir a la configuración de la historia cultural de la narrativa gráfica, siguiendo los ejemplos de Merino (2003), Sanchís (2010), Fernández Sarasola (2014, 2019), o McGlade (2018). Inspirado por estos importantes estudios pioneros, este capítulo contribuye a corroborar los efectos similares que tuvieron en el medio del cómic las políticas culturales en diversos contextos nacionales, sociales y lingüísticos, a saber, la manipulación y la marginación de las narrativas gráficas por medio de la censura con el fin de mantener el orden establecido, en nombre de la protección moral y la educación de los jóvenes lectores.

#### 4. BIBLIOGRAFÍA

- Abellán, Manuel L. (1980) *Censura y creación literaria en España (1939-1976)*, Barcelona, Península.
- Altarriba, A. (2006). La velada crisis del cómic español. En J. C. Laviana (Ed.), *El Franquismo, año a año: Lo que se contaba y ocultaba durante la dictadura* (Vol. 29) (pp. 176-85). Unidad Editorial.
- Bastin, G. L. y Bandia, P. F. (Ed.). (2006). *Charting the Future of Translation History*. University of Ottawa Press.
- Borodo, M. (2015). Multimodality, translation and comics. *Perspectives: Studies in Translation Theory and Practice*, 23(1), 22-41.

- Camus Camus, M. C. y Gómez Castro, C. (2008). El sistema de control de libros franquista frente a la invasión yanqui: De la narrativa del Oeste al best-séller anglosajón. En E. Ruiz Bautista (Ed.), *Tiempo de censura: La represión editorial durante el franquismo* (233-71). Ediciones Trea.
- Charlier, J.-M. y Giraud, J. (1964). Tonnerre à l'Ouest. *Pilote*, 253, 16-17.
- Charlier, J.-M. y Giraud, J. (1966a) L'Homme à l'étoile d'argent, *Pilote*, 359, 32-33.
- Charlier, J.-M. y Giraud, J. (1966b) *Tonnerre à l'Ouest*. Dargaud.
- Charlier, J.-M. y Giraud, J. (1968) Tormenta en el oeste, *Bravo*, 20, 24-25, 28-29.
- Charlier, J.-M. y Giraud, J. (1969a) *La Piste des Navajos*. Dargaud.
- Charlier, J.-M. y Giraud, J. (1969b) *L'Homme à l'étoile d'argent*. Dargaud.
- Charlier, J.-M. y Giraud, J. (1969c) El hombre de la estrella de plata, *Gran Pulgarcito*, 34, 32-33, 36-37.
- Charlier, J.-M. y Giraud, J. (1969d) *Tempestad en el oeste*. Editorial Bruguera.
- Charlier, J.-M. y Giraud, J. (1982) *Tormenta en el oeste*. Grijalbo-Dargaud.
- Charlier, J.-M. y Giraud, J. (1983) *El hombre de la estrella de plata*. Grijalbo-Dargaud.
- Cornellà-Detrell, J. (2012). La censura després delsensors: algunes reflexions sobre aspectes no resolts de l'herència cultural del franquisme. *Anuari Trilcat*, 2, 27-47.
- Cornellà-Detrell, J. (2013). The Afterlife of Francoist Cultural Policies: Censorship and Translation in the Catalan and Spanish Literary Market. *Hispanic Research Journal*, 14(2), 129-43.
- Crépin, T. y Groensteen, T. (Ed.) (1999). "On tue à chaque page!": *La Loi de 1949 sur les publications destinées à la jeunesse*. Éditions du Temps.
- Delabastita, D. (1989). Translation and Mass-Communication: Film and T.V. Translation as Evidence of Cultural Dynamics. *Babel*, 35(4), 193-218.
- Fernández Sarasola, I. (2014). *La legislación sobre historieta en España*. Asociación Cultural Tebeosfera.
- Fernández Sarasola, I. (2019). *El pueblo contra los cómics*. Asociación Cultural Tebeosfera.
- Gambier, Y. (1994). La retraduction, retour et détour. *Meta*, 39(3), 413-17.
- Gutiérrez-Lanza, C. (2000). Proteccionismo y censura durante la etapa franquista: Cine nacional, cine traducido y control estatal. En R. Rabadán (Ed.), *Traducción y censura inglés-español, 1939-1985. Estudio preliminar* (23-60). Universidad de León.
- Kaindl, K. (1999). Thump, Whizz, Poom: A Framework for the Study of Comics under Translation. *Target*, 11(2), 263-88.

- Le Guellec, M. (diciembre 2007). Cronología de la transición. *La Clé des Langues*. ENS de Lyon/DGESCO. <https://cle.ens-lyon.fr/espanol/civilisation/histoire-espanole/monarchie-et-formations-politiques/cronologia-de-la-transicion>
- Martín, A. (9 de junio de 2018). Comunicación personal.
- Martinez, N. (2023). *Reframing Western Comics in Translation: Intermediality, Multimodality and Censorship*. Routledge.
- McGlade, R. (2018). Dissenting Voices? Controlling Children's Comics under Franco. *European Comic Art* 11(1), 30-47.
- Merino, A. (2003). *El cómic hispánico*. Cátedra.
- Merino, R. y Rabadán, R. (2002). Censored Translations in Franco's Spain: The TRACE Project – Theatre and Fiction (English-Spanish). *TTR: traduction, terminologie, rédaction*, 15(2), 125-52.
- Michallat, W. (2018). *French Cartoon Art in the 1960s and 1970s: Pilote hebdomadaire and the Teenager Bande Dessinée*. Leuven University Press.
- Nyberg, A. K. (1998). *Seal of Approval: The History of the Comics Code*. University Press of Mississippi.
- Paloposki, O. y Koskinen, K. (2010). Reprocessing texts. The Fine Line between Retranslating and Revising. *Across Languages and Cultures*, 11(1), 29-49.
- Rundle, C. (2018) Stemming the Flood: The Censorship of Translated Popular Fiction in Fascist Italy. *Perspectives: Studies in Translation Theory and Practice*, 26(6), 838-51.
- Sanchís, V. (2010). *Tebeos mutilados: La censura franquista contra editorial Bruguera*. Ediciones B/Grupo Z.
- Sinibaldi, C. (2016). Between Censorship and Innovation: The Translation of American Comics during Italian Fascism. *New Readings*, 16, 1-21.
- Zanettin, F. (2008a) *Comics in Translation*. Routledge.
- Zanettin, F. (2008b). The Translation of Comics as Localization. On Three Italian Translations of *La piste des Navajos*. En F. Zanettin (Ed.), *Comics in Translation* (200-19). Routledge.
- Zanettin, F. (2018). Translation, censorship and the development of European comics cultures. *Perspectives: Studies in Translation Theory and Practice*, 26(6), 868-84.

# PERSPECTIVAS SOBRE EL MURO DE BERLÍN Y LA RDA A PARTIR DEL CÓMIC *SPIROU IN BERLIN* EN LA CLASE DE ALEMÁN COMO L2

---

JULIANE FEHLIG  
*Universitat de València*

## 1. ¿POR QUÉ HABLAR DE HISTORIA EN LA CLASE DE ALEMÁN?

En la enseñanza de lenguas extranjeras se suelen descuidar los estudios culturales (*Landeskunde*) en favor de un trabajo lingüístico basado en ejercicios de gramática y vocabulario. Sin embargo, conocer la lengua y la cultura de un país significa también comprender sus discursos histórico-culturales y ser capaz de participar en conversaciones sobre ellos. Por lo tanto, la enseñanza de una lengua debe comprender también una enseñanza cultural en un sentido más amplio y, como afirma Wierlacher (2003, p. 505): *unos estudios culturales extranjeros quedan vacíos sin unos conocimientos históricos básicos*. Ahora que el enfoque de la historia de los acontecimientos (*histoire evenementielle*) se considera obsoleto existe una demanda de información sobre la actualidad y la vida cotidiana en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras (Koreik, 2015, p. 23). Los libros de texto de las principales editoriales alemanas como Klett, Hueber y Cornelsen ya integran algunos de estos aspectos culturales y se centran efectivamente en elementos de la vida cotidiana de los países de habla alemana, es decir Alemania, Austria y Suiza. Como vemos por ejemplo en el libro *Zwischendurch mal... Landeskunde* (Specht, Heuer, Pasewalck, Neidlinger, y Dahmen, 2018), que se podría traducir como: ‘Entre una cosa y otra, estudios culturales’, se tematizan la familia y los amigos, la ropa y la salud, la vida estudiantil y laboral etc. Apenas en las últimas cuatro páginas del libro se habla de política e historia: en concreto, y en realidad en exclusiva, del Muro de Berlín. Aunque por varios motivos el Muro de Berlín sirve como interesante lugar de memoria en la clase de alemán, considero que cuatro páginas es poco para resumir la historia de un país. Pero, sobre todo, ésta no puede reducirse a un único evento, que además está tratado de una forma extremadamente sobria. En efecto, la forma en que se trata el tema, mediante un largo texto acompañado de dos fotos históricas, una en blanco y negro, podría ser más dinámico, dado el contexto docente y los potenciales lectores.

Este libro es solo un ejemplo, pero hay otros más en los que se subestima el valor de la historia para la enseñanza de lenguas extranjeras. Debemos tener en cuenta que los estudiantes, los adultos en general, pero también los universitarios, suelen interesarse por temas histórico-culturales del país cuya lengua están aprendiendo. Aunque su nivel lingüístico sea todavía bajo, no hay que subestimar su curiosidad por estos temas. Pero la

complejidad de éstos es uno de los mayores problemas a la hora de incluirlos en las lecciones de alemán como lengua extranjera. La reducción didáctica y, por tanto, también la elección del material y su preparación sigue siendo un desafío (Schmidt y Schmidt, 2007, p. 420).

Hay que destacar que la *Deutsche Welle*, el servicio de radiodifusión exterior de la República Federal de Alemania, ofrece actualmente mucho material alternativo y complementario para la clase de alemán como lengua extranjera a través de su página web. Aquí se pueden encontrar noticias de actualidad en una locución pausada o con ayudas de vocabulario y ejercicios de comprensión, pero también textos sobre la historia de Alemania, sobre todo del siglo XX y XXI. Hay incluso toda una serie de lecciones con material didáctico sobre uno de los acontecimientos históricos más importantes, pero también más interesantes, de la historia alemana: la caída del Muro de Berlín con 13 lecciones, tratando por ejemplo temas concretos como el éxodo masivo meses antes del 9 de noviembre 1989 y las manifestaciones multitudinarias cada lunes en Leipzig y otras ciudades en la República Democrática Alemana (RDA) como parte de la así llamada 'Revolución Pacífica' (Reifenberg, 2008).

Pero ¿por qué la historia de la Alemania dividida, la caída del Muro, la así llamada *Wende* y la reunificación siguen siendo tan importantes para las clases de alemán y para la comprensión de la vida socio-cultural en Alemania? Connolly (2020) afirma en el periódico británico *The Guardian*, traducido por *elDiario.es*, que:

*Treinta años después de la reunificación de Alemania, siguen existiendo grandes diferencias entre las vidas y actitudes de los alemanes en el oeste y el este del país. [...] Desde los salarios hasta los cuidados a la infancia pasando por la confianza en los líderes políticos y las instituciones del estado y hasta la importancia de la identidad en el este o el oeste, las diferencias están muy marcadas.* (Connolly, 2020)

En los últimos años, el este de Alemania ha sido noticia internacional sobre todo por el auge de movimientos de extrema derecha como PEGIDA (Patriotas Europeos contra la Islamización de Occidente) o del partido ultraderechista AfD (*Alternative für Deutschland*). De hecho, estos movimientos ideológicos no son nuevos, pero la magnitud de las protestas ha aumentado hasta tal punto que ya no es posible ignorarlos. Estos movimientos son prueba de que existe una insatisfacción generalizada contra el Estado y su política en Alemania Oriental, cuyas razones hay que buscar también en la reunificación parcialmente fracasada y en la desigualdad social que todavía hoy no se ha logrado corregir en muchos ámbitos entre Alemania Oriental y Occidental.

*Mientras que el PIB por habitante de Alemania oriental se ha cuadruplicado desde 1990, el salario medio de los alemanes orientales sigue siendo sólo el 88,8% del de los alemanes occidentales. El poder económico de las antiguas regiones comunistas es sólo el 73% de las de la antigua Alemania occidental. No llegan ni al nivel de la región de Sarre, la más pobre de Alemania occidental. La Alemania oriental también tiene más parados, suelo con menos valor y menos impuestos.* (Connolly, 2020)

Esta realidad socioeconómica debería formar parte del conocimiento general sobre la Alemania actual, al igual que el conocimiento histórico sobre la Alemania dividida de 1949 a 1990, la construcción del Muro de Berlín en 1961 y su caída en 1989, y las condiciones dictatoriales de vida en la RDA. Así pues, el Muro de Berlín como lugar de memoria ofrece un gran potencial para la enseñanza del alemán como lengua extranjera, si se quiere hacer referencia a acontecimientos sociales e históricos y a su gran influencia en la situación actual. En este contexto, también se trata de que los alumnos se familiaricen con el concepto de memoria colectiva de un país o de una sociedad. Deben aprender que los lugares de memoria son siempre negociables, cambiantes y fruto de una dialéctica de poderes contrapuestos. La forma mediática en la que un lugar de memoria está presente y se transmite a la sociedad influye en su percepción y participa en la construcción de su significado 'recordado' (Badstübner-Kizik, 2020, p. 654).

Entre los criterios para el uso de lugares de memoria en las lecciones de alemán, Badstübner-Kizik (2020) afirma, por ejemplo, que deben tener una raíz histórica, es decir, que su génesis debe encontrarse más allá de los límites de la memoria individual. Además, deben ser fenómenos sociales que se consideren dignos de recepción y que hayan sido recogidos por diversos medios (artísticos), como la literatura, el teatro, el cine o el cómic. Su recepción y uso están ritualizados en cierto modo, es decir, la memoria se produce en determinadas ocasiones que se repiten cíclicamente. Además, el lugar de la memoria permite hacer afirmaciones sobre el origen, la función y la transmisión de recuerdos, por ejemplo, sobre las diferentes perspectivas de los acontecimientos, o sobre lo cambiante y manipulable de su percepción (Badstübner-Kizik, 2020, p. 658). Schmidt y Schmidt (2007) añaden un aspecto un poco menos teórico y más directamente relacionado con la didáctica del alemán: que se trate de lugares que idealmente puedan ser visitados por grupos de aprendizaje como parte de viajes de estudio, con una variedad de tipos de sitios de memoria que van desde castillos, iglesias, monumentos hasta museos (Schmidt y Schmidt, 2007, p. 423-424). Todos estos criterios se aplican al Muro de Berlín y su caída en 1989 como lugar de memoria y se recogen en diversos cómics por ejemplo en *Spirou in Berlin* (2018) de *Flix*, como explicaré a continuación.

## 2. EL CÓMIC COMO COMPLEMENTO ÚTIL EN LA ENSEÑANZA DEL ALEMÁN

La dificultad de integrar discursos históricos en la enseñanza de lenguas extranjeras, por la supuesta complejidad lingüística que requiere su tratamiento, puede superarse con el noveno arte: el cómic. Este es un vehículo perfecto para que un alumno con pocos o limitados conocimientos lingüísticos se aproxime a argumentos complejos, gracias a su combinación de imagen y escasa cantidad de texto, pero apoyado en múltiples referencias culturales. Aparte del hecho de que podemos suponer una visualización cada vez mayor de todo el

aprendizaje de lenguas extranjeras, que también es perceptible en los libros de texto a través del mayor uso de imágenes, toda nuestra realidad cultural está conformada por los medios de comunicación ilustrados (Hallet, 2015, p. 26) y el cómic forma parte de ellos. Por lo tanto, me gustaría presentar algunos argumentos a favor del uso del cómic en la enseñanza de lenguas extranjeras:

En primer lugar, el cómic forma parte de la cultura juvenil y pop y, por tanto, es más accesible para los alumnos más jóvenes. Muchos adolescentes, pero también adultos, han leído cómics en su infancia o los leen aún. De hecho, desde hace tiempo, los niños ya no son el supuesto público al que se dedican principalmente estas publicaciones, sino que captan a lectores de todas las edades, aunque también se deben añadir los recuerdos colectivos de infancia de determinadas series de cómics (Schikowski, 2018, p. 13). El cómic no es un género desconocido para los alumnos, sino que forma parte de su biografía como lectores y tiene un cierto factor de diversión y entretenimiento, especialmente a través de la utilización de expresiones coloquiales que no aparecen en otros tipos de textos. Sin embargo, el cómic sigue siendo un medio poco habitual que rara vez se utiliza en clase y que, por tanto, despierta la curiosidad de los alumnos (Cerri, 2014, p. 120).

En segundo lugar, los cómics se pueden entender y leer a través de las imágenes. Cada imagen es un todo y, al mismo tiempo, sólo un fragmento y parte de una narración (Grabau, 2010, p. 70). Los lectores de cómics tienen que rellenar los huecos o espacios en blanco entre los distintos paneles y crear un significado coherente a través de sus propias interpretaciones (Dobstadt y Riedner, 2021, p. 404). El lenguaje puede ser incidental, lo que podría parecer contraproducente en un contexto de aprendizaje de una lengua extranjera, pero que en realidad resulta liberador para los alumnos, ya que así pueden entender las historias sin tener que leer frases largas y complejas.

En tercer lugar, los cómics y las novelas gráficas forman parte de un género literario, es decir, representan situaciones ficticias. A diferencia del material histórico o de los textos de no ficción sobre acontecimientos históricos, su naturaleza literaria les permite generar más emociones en el lector, ya sea empatía con los personajes, humor, alegría, tristeza etc. Para que una clase no sea aburrida, se debe llamar la atención de los alumnos. Las perturbaciones al discurso habitual llaman la atención e inician procesos de reflexión (Grabau, 2010, p. 66) que, idealmente, fomentan la identificación con el tema en la lengua extranjera, ya sea a través de descripciones de imágenes para principiantes o en forma de debates sobre el contenido para alumnos avanzados. Por tanto, los cómics tienen un efecto creativo y afectivo en los alumnos (Cerri, 2014, p. 119).

En cuarto lugar, los cómics y las novelas gráficas se han popularizado en el contexto de la cultura de la memoria, sobre todo gracias a *Maus* (1992) de Art Spiegelman, que se convirtió en el primer autor de cómics en ganar el Premio Pulitzer y que contribuyó a que el medio de las novelas gráficas alcanzara un gran auge en Alemania (Magosch, 2015, p. 263). Esto significa que cada vez hay más cómics y novelas gráficas que pueden utilizarse en la enseñanza

de lenguas extranjeras para tratar temas socioculturales e históricos como los lugares de memoria antes mencionados. En este contexto, Kraenzle (2020) afirma que no es casualidad que los temas históricos estén en auge precisamente en el mundo del cómic alemán:

*The preoccupation with history and memory in German comics is hardly surprising, given the ongoing significance of memories of National Socialism, the Holocaust, Cold War divisions, and reunification to post-wall German culture, as well as the importance of memory to comics production more generally – evinced by the steady stream of graphic (auto)biographies, memoirs, and historical narratives produced around the globe.* (Kraenzle, 2020, p. 118)

Magosch (2015) también califica de llamativo el hecho de que cada vez aparezcan más cómics autobiográficos sobre la RDA, en particular en aniversarios conmemorativos, por ejemplo *drüben!* (2009) de S. Schwartz, o *Da war mal was...* (2009) de Flix, 20 años después de la caída del Muro de Berlín. El cómic *Spirou in Berlin* (2018) de Flix, se publicó conmemorando un doble aniversario: casi 30 años de la caída del Muro de Berlín y 80 años de la serie de cómics franco-belga *Spirou y Fantasio*. Hay, por supuesto, otros cómics y novelas gráficas (auto)biográficas sobre la RDA que no se ajustan a la tesis del aniversario, como *Kinderland* (2014) de Mawil, *Treibsand* (2014) de M. Mönch, o *Da wird sich nie was ändern* (2015) de U. Loge. Los cómics *Grenzfall* (2011) de S. Buddenberg y T. Henseler, así como *BERLIN - Geteilte Stadt* (2012), de los mismos autores, merecen una mención especial porque fueron financiados por la *Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur* (Fundación Federal para la Resignificación de la Dictadura del SED) y pertenecen en parte al cómic de ‘no ficción’ porque están provistos de un glosario y una lista de fuentes o de textos adicionales sobre el trasfondo histórico (Cerri, 2014, p. 124). De hecho, se diseñaron explícitamente con fines didácticos.

Según Kraenzle (2020), todas estas obras presentan historias matizadas de la vida cotidiana en Alemania del Este, que van más allá de la iconografía familiar de la Guerra Fría, la vigilancia, los espías y la escasez de productos de consumo, sin ocultar o negar las presiones o amenazas sobre individuos y grupos dentro del régimen totalitario. Con frecuencia se inspiran en una combinación de memoria personal y amplia investigación, lo que tiene un carácter casi de archivo. Estas historias personales contadas en los cómics y novelas gráficas son muy valiosas para las clases de alemán, ya que complementan el material histórico, como los discursos políticos o los artículos de prensa, que pretenden ser lo más objetivos posible, pero sólo pueden ofrecer una visión parcial.

### 3. ¿QUIENES SON FLIX, SPIROU Y FANTASIO?

*Flix* es el nombre artístico de Felix Görmann (1976 en Münster, Alemania), uno de los autores alemanes de cómic más publicados de los últimos años. Recibió numerosos premios, entre otros, el premio al mejor cómic en lengua alemana por su trilogía *held* (2002). El

dibujante y autor también ha publicado adaptaciones de obras literarias clásicas, como *Faust* (2009) o *Don Quijote* (2012), de especial interés para la enseñanza de la literatura en lengua materna y en lenguas extranjeras. Con motivo del 20 aniversario de la caída del Muro de Berlín, se publicó la colección de cómics *Da war mal was* (2009) sobre la Alemania dividida por el Muro de Berlín y en 2018 ha publicado la edición para el 80 aniversario de la famosa serie franco-belga *Spirou* con su cómic *Spirou in Berlin*. Es el primer autor alemán en crear una aventura para *Spirou* junto con la editorial alemana de cómics Carlsen.

Para comprender mejor el contexto en el que se creó el cómic, es importante mencionar que las aventuras de *Spirou* y *Fantasio*, publicadas en Bélgica desde 1938, figuran entre los cómics de aventuras de mayor éxito en Europa, comparables a *Tintín*, *Astérix* o *Lucky Luke*. Sólo entre 1943 y 1944, en la época de la ocupación nazi de Bélgica y Francia, la serie de cómics fue víctima de la censura y quedó prohibida. Inmediatamente después de la liberación, *Spirou* siguió publicándose hasta hoy en día. Knigge (2016) afirma que, mientras que *Tintín* sigue más un aspecto estático y una construcción rigurosa de las historias, sin ambigüedades, *Spirou* está más cerca del carácter anárquico de los cómics. Según Knigge (2016) las series de aventuras de *Spirou* y *Fantasio* también se inspiran claramente en modelos americanos y son más vivas, palpitantes, dinámicas, pero también caóticas, lo que también puede dificultar la comprensión de las historias contadas.

En una entrevista con Brunner (2018), *Flix* afirma que la idea básica de ambientar la 80ª aventura de *Spirou* en Berlín Oriental fue desarrollada conjuntamente por la editorial belga Dupuis y la editorial alemana Carlsen, que buscaba un buen ilustrador que no desconociera por completo el mundo del cómic franco-belga y que, además, pudiera idear una historia humorística. Según Borcholte (2018), el mayor reto para el alemán *Flix* no era tanto el respeto por los famosos personajes, o por los legendarios dibujantes, sino conseguir dibujar el ambiente de Berlín Oriental y la realidad de la vida en la RDA. Cuando Brunner (2018) le pregunta cómo pudo mantener el equilibrio entre la diversión de la aventura de ficción y la realidad histórica, dice que siempre tuvo en cuenta cuántos gags podía y debía hacer para que encajaran con el carácter de la serie y siguieran siendo creíbles. Añade que la RDA era un estado un tanto extraño, por lo que tiene algo de cómico, pero que también quería mostrarlo con la crudeza real. Antes de continuar con esta argumentación, para que el lector pueda comprender mejor cómo se puede implementar el uso del cómic *Spirou in Berlin* en la clase de alemán como lengua extranjera, considero necesario resumir primero brevemente su argumento.

#### 4. LAS AVENTURAS DE *SPIROU IN BERLIN* (2018)

*Spirou in Berlin* cuenta el viaje de los dos protagonistas belgas, el botones *Spirou* y el periodista *Fantasio*, a finales del verano de 1989 a la ciudad dividida por la Guerra Fría. La historia comienza cuando el Conde de Rummelsdorf, - en la serie original de *Spirou*

conocido como *Le Comte de Champignac* -, recibe una invitación para asistir a un congreso sobre setas en Berlín Oriental y desaparece poco después. Entonces Spirou y Fantasio parten en busca del Conde hacia la capital de la RDA, en donde descubren que el malvado primo de Fantasio, Zantafio, trabaja al servicio de la policía secreta de Alemania Oriental, la así llamada *Stasi* (*Staatssicherheit*). Éste espera coaccionar a Rummelsdorf para que le ayude a desarrollar una máquina milagrosa capaz de convertir el lignito en diamantes, salvando así al Estado alemán de la bancarrota. Así que Spirou y Fantasio pronto tienen que vérselas con el comandante Kleinwitz, pero también con la activista y disidente Momo, que lleva a los dos belgas tras la pista de la grotesca conspiración. Al final, una pandilla de monos ayuda a liberar al Conde de las garras de la *Stasi* (Borcholte, 2018).

Los lugares en los que transcurre la acción del cómic son, con pocas excepciones, lugares de memoria histórica, como por ejemplo el Muro de Berlín justo en el primer panel del cómic, en la que se puede ver la famosa señal en francés “*Vous quittez le Secteur français*” (Flix, 2018, p.5), la Puerta de Brandeburgo al lado del Muro (p.13), el famoso paso fronterizo en *Friedrichstraße* (p.13-14) o el *Palasthotel* en el centro de Berlín Oriental (p.16-20), donde los dos protagonistas junto con la ardilla Pips pasarán la noche y donde, al mismo tiempo, el Conde será hecho prisionero. También tienen su importancia la *Alexanderplatz* (p.20-21), el monumento a Marx y Engels frente a la Catedral de Berlín, las casas traseras, los parques y los pequeños huertos de la ciudad, en donde tienen lugar las persecuciones en el transcurso de la historia. Al final, los héroes escapan por la Torre de televisión y las alcantarillas y, por el camino, liberan al Conde y regresan a Bélgica.

Dicho esto, la adaptación alemana de *Flix* encaja bien en la tradición de la serie de cómics de *Spirou*, ya que se trata de un cómic de aventuras más o menos caótico, con muchos giros y sorpresas. A diferencia de las novelas gráficas sobre la RDA antes mencionadas, como *Kinderland* de Mawel, aquí no hay una línea argumental clara ni un verdadero desarrollo de los personajes. Kraenzle (2020) incluso afirma que el cómic carece deliberadamente de valor educativo histórico, comparado con otros cómics:

*In contrast to other comics about the GDR, and particularly to more pedagogically intentioned Works, Spirou in Berlin employs the humour, misadventure, and sight gags typical of the Spirou series. Relying more on fantasy than historical facts, it makes no serious attempt to provide readers with history lessons or to fill gaps in the collective memory.* (Kraenzle, 2020, p. 118)

Aunque Kraenzle tiene razón hasta cierto punto con esta afirmación, hay que señalar que existen toda una serie de referencias culturales y simbólicas en el cómic y que la historieta puede leerse más bien como una especie de panóptico, llena de referencias intertextuales a otros episodios de *Spirou* y repleta de tópicos y referencias culturales sobre la RDA. Es más, el cómic juega no sólo con algunos estereotipos sobre la RDA, por ejemplo, que siempre había sólo puré de patatas para comer debido a la escasez de alimentos (Flix, 2018 p. 23), sino también con otros sobre Alemania en general, lo que, por cierto, contribuye en gran

parte al humor de esta obra. Por ejemplo, los protagonistas no viajan a Berlín en coche, sino en un extraño objeto volador que parece un *pretzel* gigante y que, en lugar de aterrizar, choca con la torre de control del aeropuerto, Tegel, en Berlín Occidental (Flix, 2018, pp. 12-13), lo cual casi recuerda al tipo de humor de *Mortadelo y Filemón*. Se trata, por tanto, de una lectura bienvenida entre el alumnado y que despierta fácilmente la atención.

## 5. ¿CÓMO INTEGRAR EL CÓMIC *SPIROU IN BERLIN* (2018) EN LA CLASE DE ALEMÁN?

Por supuesto, los cómics pueden utilizarse para desarrollar competencias lingüísticas en el aula de lenguas extranjeras, es decir, competencias pasivas como la comprensión lectora y auditiva, pero también productivas como la expresión escrita y oral. Un requisito previo para ello son los conocimientos léxicos, fonéticos y gramaticales, que los alumnos deben adquirir de antemano o durante los ejercicios. Este artículo, sin embargo, no trata de eso. Como ya se ha mencionado al principio, la enseñanza de lenguas extranjeras no sólo consiste en alcanzar la competencia comunicativa a nivel lingüístico, sino también a nivel (inter)cultural. Esto incluye el conocimiento histórico de un país o región, en este caso concreto Alemania. Ya se han mencionado muchas razones por las que el uso del cómic es ventajoso, especialmente en relación con el aprendizaje histórico en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, un punto esencial es que, a través de la lectura de cómics, los alumnos pueden y deben comprender que la historia, entendida como discurso histórico, siempre forma parte de una narrativa de poder determinada, y que no existe una única verdad histórica (Badstübner-Kizik, 2020). En este sentido, los cómics se consideran un tipo de texto ideal para fomentar la competencia discursiva en el alumnado, de manera transversal: no sólo en las clases de historia, sino también en las de lengua extranjera.

En el cómic *Spirou in Berlin* de Flix y con el trasfondo de más de 30 años de la caída del Muro de Berlín y la reunificación alemana, este hecho se hace especialmente patente. Pero ¿cómo integrar entonces el cómic en la clase de alemán? ¿Cómo transmitir a los alumnos, por un lado, lo que significó la dictadura socialista, el calvario de los presos políticos y de los refugiados, el espionaje cotidiano del Estado a la población y, por otro, la nostalgia de muchos ciudadanos hacia un régimen en el que aparentemente no había paro ni delincuencia, donde la igualdad entre mujeres y hombres parecía una realidad y donde la sensación de protección era mayor para gran parte de la población? ¿Cómo se puede animar a los estudiantes a reflexionar críticamente sobre la historiografía oficial y sobre los discursos de la memoria colectiva?

Antes de leer el cómic *Spirou in Berlin* con los alumnos, es necesario aclararles que forma parte de una serie de cómics franco-belga tradicional, que ha celebrado su 80º aniversario, y que se caracteriza por historias de aventuras ficticias a menudo ambientadas en contextos históricos reales. Por tanto, debe quedar claro que *Spirou in Berlin* no pretende dar una

imagen objetiva sobre la historia de la RDA, como lo intenta el libro de texto antes mencionado *Zwischendurch mal... Landeskunde* (Specht, Heuer, Pasewalck, Neidlinger, y Dahmen, 2018). Al contrario, el autor alemán *Flix* demuestra tanto en sus imágenes como en los diálogos las controversias, las contradicciones y la subjetividad en los discursos históricos, aprovechando que el cómic es un texto literario y consciente de su subjetividad. Cerri (2014, p. 126) recomienda con razón complementar los cómics (auto)ficcionales con material histórico o información adicional para las clases. En este caso concreto tiene sentido si los alumnos tienen ya un conocimiento básico sobre la RDA, la caída del Muro y la reunificación. La lectura de *Spirou in Berlin* no debería ser su primer contacto con la historia de la Alemania dividida, sino que debe proporcionarles una nueva mirada sobre viejas certezas. Conviene trabajar previamente con los alumnos el material didáctico de la *Deutsche Welle* (Reifenberg, 2008) antes mencionado, o ver películas o material fotográfico sobre la construcción y la caída del Muro de Berlín y los intentos de fuga, por ejemplo. Aunque los diálogos en *Spirou in Berlin* son bastante interesantes, no me centraré en ellos. Por un lado, porque la narración en los cómics se realiza principalmente a través de medios visuales (Cerri, 2014, p. 123) y, por otro lado, porque es interesante ver hasta qué punto los alumnos con pocos conocimientos de alemán (pero cierto conocimiento histórico) pueden leer y entender el cómic. Por lo tanto, las imágenes son más importantes que los diálogos para este artículo. Hablaré a continuación de algunas imágenes en páginas seleccionadas y cómo tratarlas en clase.

### 5.1. BREVE HISTORIA DE LA RDA (PÁGINA 11)

Cabe mencionar que *Spirou in Berlin* es especialmente interesante para las clases de alemán como lengua extranjera porque los dos protagonistas, Spirou y Fantasio, ni son alemanes ni han vivido en Alemania, y por tanto tienen una visión externa e internacional de la RDA o, mejor dicho, saben muy poco sobre ella. Por tanto, se encuentran en una situación similar a la de los estudiantes de alemán de otros países. Sólo cuando el Conde de Rummelsdorf es secuestrado por la *Stasi* y Spirou y Fantasio quieren rescatarlo, tienen que ocuparse de la RDA y su historia. Por ello, en la página 11, el autor intenta primero resumir la historia del país en ocho paneles, de manera sobria. Se describe la RDA como una dictadura comunista, se muestran los fracasos de la economía planificada con una tienda sin productos. También se muestran las represiones, el espionaje a los ciudadanos y los intentos de fuga. En esta página los colores son grises, sombríos y apagados, y las imágenes reflejan en gran parte las ideas habituales en los países occidentales sobre la vida en la RDA, que son también las de Spirou y Fantasio antes de su viaje a Berlín Oriental. Sólo un panel de esta página muestra colores vivos: un prado verde con jóvenes pioneros cantando y algunas figuras conocidas de la televisión infantil de la RDA. Encima de esta imagen se explica que la RDA se veía a sí misma como un estado pacífico y se autodenominaba democrática.

Con la ayuda de sencillas descripciones de imágenes, que capten en primer lugar los lugares y los colores dominantes y sus significados, los alumnos deben activar sus conocimientos previos sobre la RDA en esta página del cómic. Tras la descripción de las imágenes, pueden resolverse tareas orientadas a la producción, como rellenar los bocadillos vacíos o completar la voz del narrador. Mientras tanto, los alumnos deben ser conscientes de la diferencia entre la supuesta autorrepresentación y la representación ajena de la RDA, así como de la exageración artificial de ambas.

## 5.2. LA ALEMANIA OSCURA (PÁGINA 13)

En la página 13, poco antes de que los dos héroes se disfracen de matrimonio de ancianos, y quieran cruzar la frontera con identidades falsas, que, por cierto, tiene un efecto bastante humorístico, hay una imagen similar: Spirou y Fantasio están de pie en una torre de observación en la parte occidental de la ciudad y miran por encima del Muro hacia la Puerta de Brandemburgo. Mientras Berlín Oeste brilla en un verde exuberante, Berlín Este se ve exclusivamente en tonos grises, cubierta de nubes de lluvia y con las calles desiertas. Así que se trata de nuevo de una exageración muy clara de la dicotomía entre el bien y el mal. En este caso, no sólo los colores, sino también el clima desempeña un papel simbólico. La tarea de los alumnos debería ser reconocer la dicotomía construida y cuestionarla.

Una simple pregunta ayuda a los alumnos a reflexionar: ¿Qué destaca? ¿Qué es extraño en esta imagen y por qué? Pero también se puede comparar el panel con fotos históricas (en color) del mismo lugar y discutir por qué la RDA aparece aquí tan gris y lluviosa. El término '*Dunkeldeutschland*' (Alemania oscura), una designación peyorativa de Alemania Oriental por parte de Occidente que fue especialmente popular tras la reunificación también debería cuestionarse en este contexto.

## 5.3. EL BUEN SOCIALISMO (PÁGINA 20)

Sin embargo, en la página 20 del cómic, recién llegados a la parte socialista de Alemania, los colores y las imágenes cambian a un tono primaveral. Se ven mariposas, niños y adultos sonriendo y cantando por la calle, alguien comiendo un helado, incluso policías saludando amablemente. Fantasio descubre puros cubanos en un escaparate, se hace un selfie frente al monumento a Marx y Engels, toma prestada una pila de libros de la venerable Biblioteca Estatal, disfruta de la famosa salchicha berlinesa al curry en un merendero de la ciudad y saluda amistosamente a los policías de vuelta. Por supuesto, esta página representa lo que el estado socialista quería aparentar y, como ya se ha señalado, lo que para una parte importante de la población era realidad: la RDA como Estado tranquilo y pacifista.

Llegados a este punto, los alumnos deben tener claro que esta página, al igual que las anteriores, está llena de exageraciones. Es un retrato exageradamente positivo del Estado

socialista a través de los ojos de un extranjero que acaba de llegar y se sorprende al comprobar que la vida en Berlín Oriental no es tan horrorosa como pensaba. Esta página se presta a describir no sólo los colores, sino también los personajes y sus expresiones faciales. El hecho de que todos sonrían artificialmente debería llamar la atención, al igual que el hecho de que no llueva, sino que el cielo esté azul. Después de la habitual descripción e interpretación de imágenes, una tarea orientada a la producción podría tener sentido aquí, por ejemplo, escribir una entrada de diario desde el punto de vista de Fantasio, que describe sus primeras impresiones de la ciudad.

#### 5.4. PRISIÓN Y TORTURA (PÁGINA 31)

Pero, por supuesto, no pasa mucho tiempo antes de que los dos protagonistas también conozcan las caras terribles del régimen de la RDA. Fantasio se cruza con una joven disidente que le pide que introduzca de contrabando material fotográfico secreto en Alemania Occidental con el objetivo de publicarlo allí (Flix, 2018, p. 21). Al parecer, se trata de fotos de las cárceles de la *Stasi*, donde las torturas psicológicas y físicas estaban a la orden del día. Fantasio, aunque es periodista, no le da mucha importancia a la historia al principio, hasta que él mismo es capturado por la *Stasi* y acaba en la cárcel (Flix, 2018, p. 26).

En la página 31, lo torturan en una celda solitaria con métodos psicológicos como encender y apagar constantemente luces brillantes. Como en esta página hay relativamente pocos bocadillos de diálogo, ya que Fantasio está solo en una celda, resulta útil hablar con los alumnos sobre sus pensamientos y sentimientos. Después de describir y comprender las imágenes, los alumnos pueden añadir bocadillos de pensamiento, por ejemplo. Por supuesto, aquí también se pueden utilizar fuentes históricas reales y material fotográfico sobre las cárceles de la *Stasi*, que, por cierto, también pueden visitarse como lugares de memoria hoy en día como en Berlin-Hohenschönhausen, y que proporcionan material didáctico.

Al final de la página 31 en el cómic *Spirou in Berlin* resulta que el malvado primo de Fantasio trabaja para la *Stasi*, le interroga y le amenaza con 15 años de cárcel si no coopera y sonsaca al Conde de Rummelsdorf el secreto de un ominoso suero de hongos que, a su vez, servirá para poner en marcha una máquina que produce diamantes a partir del lignito, lo que supuestamente evitará la bancarrota nacional de la RDA (Flix, 2018, pp. 37-39). Esta fantástica historia de aventuras es menos interesante para el aula, pero, por supuesto, los alumnos pueden leerla por su cuenta.

#### 5.5. LA REVOLUCIÓN PACÍFICA (PÁGINA 60)

Tras una larga persecución por Berlín Oriental y un feliz regreso a Bélgica, Spirou, Fantasio, la ardilla Pips y el Conde de Rummelsdorf siguen las manifestaciones multitudinarias en la RDA a través de las noticias de televisión. En la página 60, la última

página del cómic, se puede ver a Momo, la amiga de los protagonistas, sosteniendo un cartel ante la cámara en la manifestación con la famosa frase ‘*Wir sind ein Volk*’ (Somos un solo pueblo). Unas semanas más tarde, el Muro habrá caído, como hoy sabemos. En esta última página del cómic, los alumnos deberían fijarse en la así llamada revolución pacífica y la caída del Muro en 1989. De nuevo, imágenes históricas auténticas y material fílmico de la página web de la *Deutsche Welle* o de la *Bundeszentrale für politische Bildung*, ayudan a comprender mejor el panel. Tras su investigación conjunta o autónoma, los alumnos pueden redactar un artículo periodístico sobre lo sucedido o realizar un reportaje radiofónico o televisivo, desde el punto de vista del periodista belga Fantasio. También pueden investigar y cuestionar la famosa frase ‘*Wir sind ein Volk*’ (Somos un solo pueblo), ya que se trata de una variación del lema original ‘*Wir sind das Volk*’ (Somos el pueblo), que tenía un significado histórico distinto. Por último, después de la lectura del cómic, sería interesante echar un vistazo a las entrevistas actuales sobre la división de Alemania y las similitudes y diferencias entre el Este y el Oeste hoy en día.

#### 5.6. LA EXPOSICIÓN SPIROU IN BERLIN DEL GOETHE-INSTITUT

No hay que olvidar que ya existe material didáctico sobre *Spirou in Berlin* para la enseñanza del alemán como lengua extranjera, accesible en línea (Goethe-Institut, s.f.). Como parte de la exposición itinerante creada por el Goethe-Institut para el uso educativo en los colegios, se ha creado diez tareas para facilitar la comprensión del cómic. Entre ellas se encuentran ejercicios de vocabulario, rompecabezas de imágenes, tareas de investigación sobre personajes concretos del cómic, ejercicios de comprensión lectora con preguntas de emparejamiento sobre la historia de la RDA y ejercicios complementarios sobre la vida en la RDA. También hay ejercicios de verdadero-falso, un texto cloze sobre la biografía de *Flix* y una entrevista con el autor, con errores gramaticales y ortográficos que hay que corregir. El material está pensado para un público joven con pocos conocimientos previos de la historia, por lo que no profundiza mucho en los contenidos. Un público de más edad y con más experiencia podría sentirse poco desafiado por las tareas. Así que aquí es donde uno podría empezar y crear nuevos impulsos didácticos.

## 6. CONCLUSIONES

En su cómic *Spirou in Berlin*, *Flix* crea un espacio de reflexión sobre las realidades históricas y los discursos sobre ellas. Hoy en día, más de 30 años después de la caída del Muro de Berlín, existen una gran variedad de discursos oficiales y extraoficiales, no pocas veces contradictorios, sobre lo que fue la vida en la RDA. Mucha gente todavía se identifica con aquel estado socialista, en el que ‘no todo era malo’. Esta realidad, o percepción de ella, a veces se ha mostrado en alguna película alemana conocida como *Sonnenallee* (1999) o

*Goodbye, Lenin!* (2003). Incluso se ha creado una nueva palabra en este contexto: ‘*Ostalgie*’, formada a partir de las palabras *Osten* (este) y *Nostalgie* (nostalgia), que describe una cierta añoranza de determinados modos de vida en la RDA y que se utiliza de forma peyorativa o ridiculizante en el discurso histórico y mediático actual. Dicho discurso supone que todo el mundo es consciente de que la RDA era una dictadura y que, por tanto, no se debe desear volver a ella. Sin embargo, el hecho de que muchas personas en Alemania Oriental perdieran sus trabajos, algunos de sus derechos adquiridos, propiedades y ayudas del Estado Oriental, quedando sin medios de subsistencia a consecuencia de la reunificación, sigue sin formar parte del debate público. La reunificación suele referirse en los medios como un acontecimiento histórico exclusivamente positivo y se ignoran los problemas que surgieron a raíz de ello para gran parte de la población oriental. Pero basta con echar un vistazo a las publicaciones recientes sobre el tema de la identidad colectiva en las regiones alemanas afectadas por estos acontecimientos para comprender que, incluso 30 años después de la caída del Muro de Berlín y la desaparición de la RDA, una grieta sigue atravesando la sociedad alemana actual (Connolly, 2020, y Kollmorgen, 2022). Este hecho debería abordarse sin duda en las clases de lenguas extranjeras. Con la ayuda del cómic *Spirou in Berlin*, es posible acercarse a estos discursos históricos, culturales y mediáticos de una forma inusual, llamativa y lúdica.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- Badstübner-Kizik, C. (2020). Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im Kontext Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25 (1), 649-675.
- Borcholte, A. (30 de julio de 2018). “*Spirou*“ von Flix. *Wie eine Comic-Legende nach Ost-Berlin kam*. SPIEGEL. <https://www.spiegel.de/kultur/literatur/spirou-in-berlin-wie-eine-comic-legende-nach-ost-berlin-kam-a-1220346.html>
- Brunner, U. (2018). *Spirou in Berlin*. „Auf einmal spielt man *Champions-League*“. Goethe-Institut Belgien. <https://www.goethe.de/ins/be/de/kul/prj/com/21451712.html>
- Cerri, C. (2014). Comics zu aktuellen zeitgeschichtlichen Sujets. Eine visuell-sprachliche Herausforderung für den landeskundlichen DaF-Unterricht. En M. Hieronimus (Ed.), *Visuelle Medien im DaF-Unterricht. Materialien Deutsch als Fremdsprache*. Band 90 (pp.119-151). Universitätsverlag Göttingen.
- Connolly, K. (26 de septiembre de 2020). “*Alemania sigue dividida*”: la brecha persiste 30 años después de la reunificación. *elDiario.es* y *The Guardian*.

[https://www.eldiario.es/internacional/theguardian/alemania-sigue-dividida-brecha-persiste-30-anos-despues-reunificacion\\_1\\_6228384.html](https://www.eldiario.es/internacional/theguardian/alemania-sigue-dividida-brecha-persiste-30-anos-despues-reunificacion_1_6228384.html)

- Dobstadt, M. y Riedner, R. (2021): Literatur und andere ästhetische Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. En C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Habertzettl, y A. Heine (Ed.). *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden* (pp. 394-411). Metzler.
- Flix (2018). *Spirou in Berlin*. Carlsen.
- Grabau, C. (2010). Helden ohne glänzende Rüstung. Neuere Spielformen von Comics im Deutschunterricht am Beispiel von Art Spiegelmans ‚Maus‘. En K. Maiwald, y P. Josting (Ed.). *Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2009. Comics und Animationsfilme* (pp. 66-79). Kopaed.
- Knigge, A. (2016). Geschichte und kulturspezifische Entwicklungen des Comics en J. Abel, y C. Klein (Ed.). *Comics und Graphic Novels: eine Einführung* (pp.3-37). Metzler.
- Kollmorgen, R. (2022). *Ostdeutsche Identität(en)?* Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/themen/deutsche-einheit/lange-wege-der-deutschen-einheit/506139/ostdeutsche-identitaet-en/>
- Koreik, U. (2015). Landeskunde, Geschichte und ‚Erinnerungsorte‘ im Fremdsprachenunterricht. En C. Badstübner-Kizik, y A. Hille (Ed.). *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache* (pp. 15-36). Peter Lang.
- Kraenzle, C. (2020). Spirou’s transnational travels: historical memory and comics memory in Flix’s Spirou in Berlin. *Journal of Graphic Novels and Comics*, 11(1), 117-133.
- Hallet, W. (2015). Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht. En C. Hecke, y C. Surkamp (Ed.), *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden* (pp. 26-54). Narr.
- Magosch, C. (2015). Comics im ‚Erinnerungsdiskurs DDR‘ – kursorische Anmerkungen zu einem in der kulturwissenschaftlichen Landeskunde DaF noch wenig beachteten Medium. En C. Badstübner-Kizik, y A. Hille (Ed.). *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache* (pp. 263-274). Peter Lang.

Reifenberg, D. (19 de febrero de 2008). *Der Mauerfall – eine Unterrichtsreihe*. Deutsche Welle. <https://www.dw.com/de/der-mauerfall-eine-unterrichtsreihe/a-2340056>

Schikowski, K. (2018). *Der Comic. Geschichte, Stile, Künstler*. Reclam.

Schmidt, S., y Schmidt, K. (2007). Erinnerungsorte – Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. *Info DaF*, 34 (4), 418-427.

Specht, F., Heuer, W., Pasewalck, S., Neidlinger, D., y Dahmen, K. (2018). *Zwischendurch mal... Landeskunde*. Hueber.

Wierlacher, A. (2003). Landeskunde als Landesstudien. En A. Wierlacher, y A. Bogner (Ed.). *Handbuch interkulturelle Germanistik* (pp. 504-513). Metzler.

# TREBALLANT ELS CÒMICS DES DE LA SOCIOLOGIA: L'EXPERIÈNCIA SOCIOCÒMIC

---

JORDI GINER-MONFORT  
*Universitat de València*

## 1. INTRODUCCIÓ

Aquesta contribució se centra en el Projecte d'Innovació Docent *Sociocòmic*, una iniciativa que s'ha dut a terme en el Departament de Sociologia i Antropologia Social de la Universitat de València durant els cursos 2020/2021 a 2022/2023. Els Projectes d'Innovació Docent (endavant, PID), a la Universitat de València, són aprovats després d'una avaluació de la qual s'encarrega el Servei de Formació Permanent i Innovació Educativa (endavant, SFPIE). Originalment, l'SFPIE tracta de donar suport logístic i econòmic als projectes que incorporen pedagogies actuals, aborden reptes de marcat impacte social, d'incorporació d'eines digitals i desenvolupament de competències de caràcter transversal, tot dirigit a la millora de la pràctica educativa i el procés d'ensenyament-aprenentatge. Així, es consideren PID aquells que tenen la “capacitat de generar, compartir i mobilitzar coneixements de forma multidireccional entre docents i alumnat, i aplicar-los al context educatiu, amb l'objectiu d'afegir valor a les pràctiques i desenvolupaments propis del procés d'ensenyament-aprenentatge” (SFPIE, 2022).

L'any 2020 es va presentar a aquesta convocatòria la iniciativa *Sociocòmic: mesures per acostar el còmic com a ferramenta d'anàlisi sociològica a l'estudiantat del Grau de Sociologia*, que va rebre el reconeixement i una ajuda econòmica de l'SFPIE per al seu desenvolupament durant el curs 2020/2021, amb la participació de quatre docents, tots del Departament de Sociologia i Antropologia Social, tot i que amb docència en diferents graus, entre els que hi havia el de Sociologia. En els posteriors cursos s'ha renovat el PID, incorporant dues noves docents en el darrer curs, 2022/2023.

Aquest capítol, doncs, se centra en la descripció i l'anàlisi de les activitats del PID que s'han dut a terme en els darrers tres cursos, especialment des del punt de vista del procés d'ensenyament-aprenentatge i també a mode d'avaluació interna del projecte.

## 2. EL PROJECTE SOCIOCÒMIC

### 2.1. ORÍGENS

Una de les primeres activitats prèvies a la formulació del PID *Sociocòmic* va tindre lloc l'any 2019. En el context del *XIII Congreso de la Federación Española de Sociología*, que es va celebrar a la Universitat de València, es va planificar una exposició, que aniria acompanyada d'un llibret, sota el títol *El lugar del cómic en la sociología* (Giner, 2019). Tant l'exposició com el llibret venien a presentar la relació entre la Sociologia i el còmic, dos àmbits relacionats històricament, almenys des dels anys 40 del segle XX, però que poques vegades abans s'havien representat junts en l'àmbit acadèmic de la Sociologia, a diferència del que ocorre amb altres mitjans com el cinema o fins i tot les arts, amb certa tradició en el camp sociològic. Aquella exposició pretenia cobrir les fites històriques i acadèmiques més importants en què la Sociologia s'havia interessat pel món del còmic, des dels anys 40 del segle XX fins arribar a l'actualitat, on els *comic studies* són una disciplina plenament assentada, amb presència de revistes acadèmiques especialitzades i indexades en *Journal Citation Reports* i *Scopus*, amb un seguit de publicacions monogràfiques en les grans editorials de referència internacional (*Routledge, Springer, Palgrave, etc.*) i fins i tot postgraus dedicats al seu estudi en profunditat (dels quals la Universitat de València ha sigut pionera en l'Estat espanyol amb el Màster Propi en Educació i Còmic). L'exposició i l'edició del llibret pràcticament van coincidir amb la creació de l'Aula de Còmic i la Càtedra del Còmic de la Universitat de València, dirigides des dels seus inicis per Álvaro Pons. Aquestes dues entitats van ser claus, tant en la producció dels panells de l'exposició com en l'edició física del llibret<sup>1</sup> i, com veurem tot seguit, en els seminaris que s'han celebrat els darrers cursos i altres activitats que s'han celebrat al voltant del PID *Sociocòmic*.

### 2.2. DESENVOLUPANT LA IDEA

Poc després de celebrar el congrés de Sociologia a València va sorgir la idea de transformar allò que havia sigut una experiència puntual fruit de l'interés personal d'un professor en alguna cosa més formal i compartida amb altres docents que també n'estaven interessats. Així, un grup de quatre docents<sup>2</sup> vam presentar en juny de 2020 el projecte a la convocatòria anual de Projectes d'Innovació Docent de l'SFPIE per al curs 2020/2021. En juny de 2020 tot just acabava de començar el període de desescalada del confinament, per la qual cosa era

---

<sup>1</sup> De fet, caldria donar també les gràcies a la iniciativa de Pepe Beltrán que, des del comitè organitzador del congrés, va ser qui va impulsar que l'exposició fora realitat.

<sup>2</sup> El professorat participant en el PID en el moment de la primera sol·licitud era el següent: Francisco Torres Pérez, José Beltrán Llavador, Arantxa Grau Muñoz i Jordi Giner Monfort, com a coordinador. En la darrera edició s'hi han sumat les professores Maria Albert Rodrigo i Yaiza Pérez Alonso.

encara impossible endevinar com es podria fer l'activitat el curs següent. Malgrat tot, es va fer una proposta de màxims en què es van incloure activitats presencials que, com veurem a continuació, van haver de ser adaptades. En el començament es valorava el fet de donar a conèixer les possibilitats del còmic en el Grau de Sociologia, és a dir, que es plantejava el PID des d'una vessant introductòria, tot i que els objectius eren més ambiciosos. Entre els objectius originals que es marcava el projecte *Sociocòmic* en la seua primera convocatòria hi havia els següents:

1. Acostar el mitjà a l'alumnat del Grau de Sociologia per tal d'impulsar la realització de treballs d'anàlisi sociològica a partir dels còmics.
2. Utilitzar els còmics no només com a ferramentes d'anàlisi de la realitat, sinó també com a eines d'aprenentatge des del punt de vista d'una metodologia activa.
3. Inclusió de diferents vies d'interpretació del còmic des de l'àmbit de l'anàlisi de contingut, de l'anàlisi de discurs, contextualització històrica i temporal i anàlisi des de l'àmbit dels mitjans de comunicació (audiències, recepció).
4. Descobrir bibliografia i referències acadèmiques estatals i internacionals que recolzen l'existència dels estudis sobre el còmic en general, i de la sociologia del còmic, en particular.
5. Guiar l'alumnat en la realització de Treballs de Final de Grau (TFG) i Treballs de Final de Màster (TFM) basats en l'anàlisi d'un còmic, d'una sèrie de còmics, de l'obra completa d'un autor/a, d'una nissaga de personatges, etc.

Val a dir que el calendari acadèmic de la Universitat de València, com també tota la resta d'activitats dins i fora dels campus, es va veure interromput per la irrupció de la COVID en març de 2020 i no es va tornar a una situació de normalitat fins al següent curs, amb presencialitat retallada, assistència limitada, aules partides, etc. Això va condicionar el desenvolupament del PID des del seu començament, limitant algunes de les accions planificades en el projecte, però facilitant-ne d'altres, com ara la celebració de seminaris a distància i permetent la inscripció de persones d'arreu de l'Estat espanyol. És a dir, que la COVID va suposar una amenaça per al PID, però també una oportunitat per a fer-ne una difusió més ampla, en un moment en què els seminaris en línia s'havien fet habituals en les universitats arreu del món.

### 2.3. MARC DE REFERÈNCIA

Per tal de dur endavant el projecte, teníem clar que calia una primera fonamentació teòrica que ajudara tant el nostre estudiantat com també el professorat del Grau en Sociologia a entendre de què tractava el PID. En aquest sentit, la fonamentació teòrica, metodològica i empírica que va suposar la publicació vinculada al XIII congrés de la Federació Espanyola de Sociologia (FES) va ser determinant. En aquella obra es podia comprovar que la tradició

investigadora en l'àmbit de la sociologia i el còmic podia remuntar-se fins als anys 30 del segle XX, amb els primers exponents clarament acadèmics a partir de 1940, poc després de l'aparició de Superman en *Action Comics* (1939). L'anàlisi sociològica dels còmics es podria dividir, des d'aquell moment, en almenys tres vessants diferents.

- Per un costat, l'anàlisi de les audiències, que es fixa en qui és la persona que llig còmics, quines característiques té, per què ho fa o fins i tot, com això condiona la seua presentació en la vida quotidiana. En aquest sentit trobem aportacions com les de Hill i Trent (1940); Frazer (1987); o Pustz (1997).
- Per un altre costat, hi ha l'anàlisi del contingut, més centrat en allò que trobem als còmics: des dels personatges i les seues característiques fins a les trames passant pel missatge que transmeten. Són destacables els casos de Bender i Lourie (1941); Barker (1989); o Giroux (2001).
- Per últim, hi ha l'anàlisi de les formes simbòliques, és a dir, tot allò relacionat amb el component ideològic dels còmics, des de la legitimació de la dominació fins a la propaganda nacionalista o la crítica social. Així, trobem aportacions com ara les de McLuhan (1951); Dorfman i Mattelart (1971); o Chávez (1985).

A més d'aquestes aportacions analítiques, el còmic representa tot un seguit de possibilitats per a la investigació empírica en sociologia, tant en termes de difusió dels resultats d'una recerca com també per a treballar les principals tècniques d'investigació social. Un dels exemples més clars del primer cas és el de la seua utilització per al treball de tipus qualitatiu-etnogràfic (Crowther, 1990; Atkins, 2013; Kuschnir, 2016). No obstant, també s'ha utilitzat per a la presentació teòrica amb major o menor component acadèmic. Un exemple del primer és la tesi en format còmic de Sousanis (2015) mentre que en el cas dels còmics de Liv Strömquist l'apartat acadèmic és paral·lel a l'explicació d'una trama en termes més generals (Strömquist, 2022). També s'ha utilitzat el format còmic per tal d'exposar material empíric, com és el cas de les diferents edicions que s'han fet els darrers anys de *Sociorama* (vegeu, a tall d'exemple, Harel i Landes, 2017). D'altra banda, hi ha la possibilitat, explorada recentment en França, d'utilitzar el còmic en l'ensenyament de la Sociologia. Aquest és el cas dels volums *Toute la socio en BD*, que transmeten qüestions bàsiques com ara la l'opinió pública, l'estructura social o la socialització, entre altres (Fumat i Hopsie, 2020). En qualsevol dels casos, cadascuna d'aquestes orientacions obri la possibilitat de treballar amb un còmic en l'aula de Sociologia, per exemple, des de l'anàlisi de contingut, des del punt de vista teòric o també des de la pròpia anàlisi metodològica, com veurem a continuació.

### 3. ACCIONS EN EL MARC DEL PROJECTE D'INNOVACIÓ DOCENT

El Projecte d'Innovació Docent *Sociocòmics* s'ha desenvolupat en diferents àrees. La primera, i potser la més visible, ha estat el *Seminari Sociocòmic*, però també se n'han desenvolupat d'altres com ara el treball en l'aula o activitats de difusió en congressos i jornades, com veurem tot seguit.

#### 3.1. SEMINARI SOCIOCÒMIC

##### 3.1.1. Primera edició, 2021

El *Seminari Sociocòmic de Còmic i Sociologia* va ser la primera activitat que es va plantejar en març de 2021, encara amb la pandèmia de COVID activa. En el projecte inicial que es va presentar a la convocatòria de l'SFPIE s'havia planificat una trobada amb autors i autores que representava una ferramenta més de les que s'anaven a utilitzar en el PID. Això ens permetia treballar en l'aula el còmic al mateix temps que l'alumnat podia establir contacte amb les persones que l'havien creat. A més, de manera paral·lela, s'havia previst celebrar un seminari teòric d'anàlisi, on poder desplegar algunes de les qüestions exposades en l'apartat anterior i potser, en el millor dels casos, incorporar treballs d'estudiants que s'hagueren dut a terme al llarg dels darrers anys en qualsevol assignatura o TFG.

Per a aquesta primera edició s'esperava treballar en l'aula tres còmics: *Estamos todas bien* (Penyas, 2017), *Los vagabundos de la chatarra* (Forniés i Carrión, 2015) i *El día 3* (Durán i Giner 2018). Cadascun d'aquests còmics podia ser treballat des dels punts de vista presentats anteriorment: teòricament, metodològicament i, sobretot, a nivell de contingut. Per exemple, el còmic d'Ana Penyas ens permetia introduir qüestions de gènere, educació, cures o canvi social, a més de poder tractar el material com a producte empíric, donat que està basat en part en entrevistes més o menys estructurades però reals a les seues dues àvies, i també en la tècnica de l'observació participant i no participant. A més, acabava de presentar el seu segon àlbum (*Todo bajo el sol*), on s'introduïen qüestions al voltant del turisme, el canvi social, la joventut o la gentrificació. El còmic de Sagar Forniés<sup>3</sup> i Jorge Carrión és una obra entre el periodisme d'investigació i el treball de camp etnogràfic, i com a tal pot ser analitzada. De fet, el propi Carrión va relatar el procés de creació que havien seguit tots dos, incloent entrevistes semiestructurades, observació i presa d'imatges fotogràfiques. L'últim cas, el de Durán i Giner, es basava en la investigació prèvia de la periodista Laura Ballester, i també ens era útil per a introduir conceptes sobre moviments socials i canvi social, a més de les tècniques d'observació participant i no participant, el diari de camp etnogràfic i l'entrevista semidirigida. Algunes de les assignatures on s'havia previst treballar aquests

---

<sup>3</sup> A efectes de citació utilitzem el cognom del dibuixant (Forniés) tot i que és més conegut pel seu nom (Sagar), que és també com signa normalment els seus treballs.

còmics eren *Estructura i canvi social a Espanya* o *Sociologia Urbana, de l'habitatge i de la planificació del territori* en el grau de Sociologia i també *Estructura Social i Educació*, del grau de Magisteri de Primària (on també imparteix docència el Departament de Sociologia). Val a dir que podria haver-se incorporat el treball amb aquests còmics en altres assignatures del Grau de Sociologia, però el professorat que formava part de l'equip o no tenia docència associada o les assignatures on impartia la docència no posaven fàcil la incorporació d'aquesta innovació docent. A mesura que s'acostava la data, el dia 26 de març de 2021, es van tornar a implantar mesures restrictives que van fer que el començament del segon quadrimestre es complicara. Per això, les persones al càrrec del PID decidírem passar la trobada amb autors i autores al format online, via *Blackboard Collaborate*, unir-lo amb el seminari teòric i que el seminari fora, al mateix temps, teòric i pràctic. Com es pot veure en la il·lustració 1, va ser una jornada de treball llarga, que comprenia dues presentacions teòriques: la primera era de tipus més genèric, al voltant de la sociologia i el còmic, a càrrec del coordinador del PID. La segona era més aplicada i amb una concepció més pràctica, al voltant dels estereotips socials en els personatges de Bruguera, impartida per Àlvaro Pons. Tot i que la informació sobre el seminari, els comentaris i les preguntes del públic es van vehicular mitjançant *Blackboard Collaborate*, es va crear un compte en *Twitter*<sup>4</sup> des d'on uns dies abans s'havia anat anunciant el seminari i durant la celebració del seminari es va fer un seguiment d'allò que anava succeint. Junt amb aquesta acció es va fer també difusió en diferents webs, entre elles les de la Universitat de València, la Facultat de Ciències Socials, el Departament de Sociologia i Antropologia Social i també alguns perfils en xarxes socials especialitzats en còmics.

Més de 50 persones es van inscriure al Seminari, de les quals 39 es van connectar en algun moment, amb una visualització mitjana d'una hora i 38 minuts d'un total de 4 hores de seminari ininterromput<sup>5</sup>. D'aquestes 49 persones, 15 venien del Grau en Sociologia; 4 del Doble Grau en Sociologia i Ciències Polítiques; i 11 del Grau en Polítiques. El perfil de la resta de les persones assistents va ser molt variat, des d'estudiants de Màster (Periodisme, Didàctiques Específiques o Gestió Cultural) fins a PDI del propi departament i altres Facultats i Universitats, i també persones ja graduades. Els i les assistents van rebre un certificat de l'organització i, en termes generals, es van rebre comentaris positius, tot i que una de les crítiques va ser la durada excessiva, amb la qual cosa es va decidir retallar la durada de cara al següent seminari.

---

<sup>4</sup> El compte es pot trobar sota l'usuari: @sociocomic.

<sup>5</sup> Tot i que es va gravar la sessió, no es va arribar a penjar al perfil públic de *Youtube* de la Facultat de Ciències Socials. No obstant, es pot trobar la gravació sense editar en el següent enllaç: <https://go.uv.es/sociocomic/2021>

**SOCIOCÒMIC** **SEMINARI DE CÒMIC I SOCIOLOGIA**

**Programa**  
 9:00h Presentació  
 9:15h Jordi Giner  
 Ús del còmic en l'àmbit de la sociologia.  
 10:00h Álvaro Pons  
 Estereotips socials en los personajes de Bruguera

**Presentació d'experiències**  
 10:45: Jorge Carrión  
 11:15: Ana Penyas  
 12:00 Cristina Durán i Miguel Ángel Giner  
 12:45 Tancament

Una iniciativa de  
 UNIVERSITAT DE VALÈNCIA  
 Facultat de Ciències Socials

Projecte d'Innovació Docent "Sociocòmic: mesures per acostar el còmic com a ferramenta d'anàlisi sociològica a l'estudiantat del Grau de Sociologia" (UV-SEPIE\_PID20-1365853)

Divendres 26 de març 2021  
 Sessió online: <http://go.uv.es/Jbdk3n9>  
 9:00 a 13:00h  
 Inscripció: <https://go.uv.es/L2TV0jJ>

Figura 1. Il·lustració 1. Cartell del Seminari Sociocòmic 2021. Font: Sociocòmic

### 3.1.2. Segona edició, 2022

La segona edició del Seminari *Sociocòmic* va tindre lloc el 25 de març de 2022, un dia marcat encara per la realitat postpandèmica i també per un temporal de llevant que va dificultar que el seminari es desenvolupara amb normalitat. Amb la lliçó apresada del seminari anterior, es va decidir acurtar la durada, amb una ponència menys. Es mantenia l'apartat teòric inicial, amb dues presentacions: una a càrrec de l'equip del PID i una altra de caràcter extern. Al mateix temps, es plantejaven dues experiències que consideràvem interessants i que s'havien treballat en algunes assignatures de les que impartíem les persones vinculades al projecte.

Pel que fa a les ponències teòriques, la primera tractava d'explicar el paper del *Bureau of Applied Social Research* en la investigació del còmic en Nord-Amèrica en els anys 40 del segle XX. Aquesta investigació, bàsicament realitzada sobre els arxius bibliogràfics de la *Columbia University*, es va dur a terme de manera paral·lela a la implantació del PID. D'acord amb els objectius generals del PID, aquesta investigació i la seua presentació en públic tractava de posar en valor els antecedents empírics de la investigació centrada en còmics, de manera que tant l'estudiantat com també la comunitat acadèmica de la Facultat de Ciències Socials foren conscients de la rellevància -històrica però també actual- d'aquest tipus de recerques. La segona presentació teòrica va córrer a càrrec de Marta Sanchis, una estudiant de 4t curs del Grau de Treball Social de la Universitat de València que va dur a terme un estudi sobre memòria i gènere a partir del còmic *Estamos todas bien*, d'Ana Penyas (2017). Marta Sanchis, a més, va resultar guanyadora de la *IX Convocatòria del Premi Jane Addams a la inclusió de la perspectiva de gènere en els treballs de fi de grau* del curs 2020-2021.

Per a l'apartat de còmics que podien servir per a la pràctica i l'anàlisi sociològica, es van escollir dues obres de l'editorial *Astiberri* que tractaven sobre realitats molt diferents. D'una banda dos còmics de Javier de Isusi *Asylum* (de Isusi, 2017) i *Transparentes. Historias del exilio colombiano* (de Isusi, 2020) que tracten sobre la realitat de la població exiliada espanyola, en el primer cas, i sobre l'exili colombià contemporani, en el segon cas. Com en el cas anterior de Forniés i Carrión, gran part del material prové d'entrevistes en profunditat fetes pel mateix autor o per personal del *Comité Español de Ayuda al Refugiado* (CEAR) del País Basc, amb la qual cosa la connexió metodològica amb la Sociologia és clara. D'altra banda, hi havia la presentació d'*Us*, un còmic de Sara Soler en què explica el procés de transició de gènere la seua parella de manera autobiogràfica i en clau d'humor. Aquest còmic tracta, aleshores, temes candents en l'imaginari de l'estudiantat del Grau de Sociologia com ara el sistema sexe-gènere, les vida quotidiana de les persones no binàries o la realitat del col·lectiu LGBTIQ+ (Soler, 2021). Com en els casos anteriors, gran part de les vivències que relata Sara Soler estan inspirades en la seua vida quotidiana, de manera que des d'un punt de vista metodològic es podrien tractar tècniques com ara l'enfocament biogràfic, l'observació participant o el diari de camp etnogràfic.

Tot i que en principi el *Seminari Sociocòmic* es va plantejar de manera únicament presencial, finalment Javier de Isusi va haver de participar online. Es van inscriure 30 persones, però finalment l'assistència va ser menor per les inclemències meteorològiques que van castigar València aquell divendres. Per tal de garantir que la jornada no quedara en l'oblit i que totes les persones interessades el pogueren disfrutar, es va enregistrar i es va pujar a la plataforma *Youtube* sota l'usuari de la Facultat Socials UVEG on, malgrat tractar-se d'un vídeo de tres hores de durada, ha acumulat 12 visualitzacions fins al moment<sup>6</sup>. Tal com es pot comprovar al vídeo, encara eren vigents les mesures sanitàries contra el COVID, de manera que totes les persones participants, a excepció de Javier de Isusi, portàvem la mascareta durant la celebració del seminari. D'altra banda, tota la informació sobre el seminari, l'accés a la gravació i els comentaris en temps reals es van vehicular via el compte de *Twitter* que s'havia creat l'any anterior, i també via un nou compte en *Instagram*<sup>7</sup>, a més de les pàgines web tant del Departament de Sociologia i Antropologia Social com de la Facultat de Ciències Socials i de la Càtedra del Còmic de la UV. Això, i la col·laboració dels perfils especialitzats en còmics en ambdues xarxes, a més de les editorials implicades, també ens va ajudar a donar publicitat a l'acte.

---

<sup>6</sup> El vídeo, que per problemes tècnics només inclou l'àudio de la intervenció de Sara Soler, es pot consultar en <https://go.uv.es/sociocomic/2022>

<sup>7</sup> El compte es pot trobar sota l'usuari: @sociocomic.



## SEMINARI DE CÒMIC I SOCIOLOGIA

### Programa

09:30 Presentació  
 09:35 Jordi Giner: La BASR i la investigació del còmic en els anys 1940s  
 10:15 Marta Sanchis: Memòria i gènere a partir d'Estamos todas bien (Ana Penyas)

### Presentació d'experiències

11:00 Javier de Isusi (Asylum/Transparentes)  
 11:45 Sara Soler (Us)

Una iniciativa de  
 UNIVERSITAT DE VALÈNCIA  
 Facultat de Ciències Socials  
 Projecte d'innovació docent Sociocòmic (BENIOVA-PID, UJ-SPPE, PID-140546)

Figura 2. Il·lustració 2. Cartell del Seminari Sociocòmic 2022, Font: Sociocòmic.

### 3.1.3. Tercera edició, 2023

Per a la tercera edició que, si no passa res, se celebrarà una vegada es tanque el procés de recepció d'originals d'aquest llibre, el divendres 24 de març de 2023, hi ha preparades tres intervencions. En principi es tracta d'un context menys marcat per la pandèmia i, per tant, a priori més favorable a la presència de l'estudiantat al Saló d'Actes de la Facultat de Ciències Socials. L'ordre del dia del *Seminari Sociocòmic 2023* és semblant al de l'any 2022: una primera introducció sociològica de tipus divulgatiu, seguida de dues intervencions de tipus pràctic que inclouran material que s'ha pogut treballar en l'aula de 1r del Grau en Sociologia, concretament a l'assignatura *Introducció a l'Antropologia Social* i a l'aula d'*Estructura i Canvi Social* del 2n curs del Grau en Sociologia i 3r curs del Doble Grau de Sociologia i Ciències Polítiques.

Pel que fa a la introducció teòrica, es tractarà de presentar la relació d'una figura central en la Sociologia empírica Nord-Americana, com és Paul Lazarsfeld, amb la investigació empírica sobre còmics. En un altre sentit, la presentació d'experiències pràctiques inclourà l'àlbum coral *Padrines: Cròniques de maternitat i criança d'una generació silenciada*, amb guió de Mariona Visa i il·lustracions de Clara Tanit, Laia Arqueros, Alba Feito, Núria Inés, Lorena Rivega i Isabel Vila (Visa et al. 2022). En aquesta obra s'han pogut treballar continguts metodològics, relacionats amb l'etnografia visual, el diari de camp etnogràfic o l'entrevista semidirigida, junt amb continguts propis de l'assignatura com ara la qüestió del gènere, la sexualitat, les famílies, els oficis, les tradicions, etcètera. D'altra banda, està previst que participe també Pedro Riera, guionista conegut per la sèrie d'Intisar, primer amb Nacho Casanova i després amb el propi Forniés, però que presentarà una de les darreres creacions,

en aquest cas amb la col·laboració d'Aliénor Benoist al guió i Ainoa Regadera a les il·lustracions (Regadera, Riera i Benoist, 2021). L'àlbum *Odios Cotidianos*, es va publicar per la *Fundación Al Fanar para el Conocimiento Árabe* i, a banda de l'edició en paper, està publicat en la seua web en format electrònic. Això últim facilita la tasca del nostre estudiantat, que té molt més fàcil i barat l'accés al material. Val a dir que els àlbums ressenyats tenen un cost relativament elevat per a un estudiant de grau, malgrat que tots ells es poden trobar a les biblioteques de la UV, en particular a la de Magisteri, que té un fons de còmics important. Es poden treballar qüestions relacionades amb les migracions, el racisme, o l'islamofòbia i l'antiarabisme, a més de treballar les tècniques de l'observació, l'entrevista i la història de vida. D'aquesta edició no se'n fa cap anàlisi donat que la data de celebració és posterior a la data límit de tancament d'aquest text.

### 3.2. EL CÒMIC EN L'AULA DE SOCIOLOGIA

El seminari a què s'ha fet referència anteriorment, però, representava una part del que s'ha estat treballant des del projecte *Sociocòmic*. Tal com s'ha pogut veure, una part del projecte comporta la utilització de còmics en diferents assignatures, de manera que es treballen dos dels apartats bàsics que persegueix el projecte. El primer d'ells és tractar de cobrir les àrees temàtiques incloses en les guies docents de les assignatures que participen en el projecte mitjançant algun còmic. Així, realitats que en l'aula es veuen des d'un punt de vista majoritàriament teòric, com ara les migracions, la vida quotidiana de les persones LGBTIQ+, les problemàtiques que es troben les persones refugiades o el sistema premodern d'atenció al part i el puerperi, per posar quatre dels casos que s'han vist anteriorment, es poden enriquir gràcies a la utilització de còmics que tracten aquestes qüestions. A més, tot això es veu creuat per la utilització, de manera sistemàtica o no, de tècniques d'investigació equivalents a les que s'utilitzen -i s'ensenyen- en diferents assignatures del grau en Sociologia. D'altra banda, hi ha la reflexió metodològica sobre la manera en què autors, autores i guionistes recullen la informació observada de diferents maneres i transfereixen allò observat a la seua obra de forma més o menys fidedigna. Així, es pot observar la presència de diferents tècniques d'investigació, majoritàriament qualitatives, en els àlbums treballats en l'aula.

El treball concret de l'alumnat en l'aula ha anat en tres direccions. En primer lloc hi ha l'anàlisi de contingut del còmic i la relació amb els continguts teòrics vistos en les assignatures implicades en el programa per a la seua presentació en format escrit o en exposició en l'aula. El format visual del material amb què es treballa fa possible unes presentacions més dinàmiques, on s'utilitza no només text sinó moltes imatges, la qual cosa entronca també amb la Sociologia visual. En segon lloc hi ha una identificació dels conceptes teòrics mitjançant la projecció de vinyetes concretes en un context dialògic de treball grupal. En tercer lloc, hi ha hagut grups que han aprofitat l'exposició que desenvolupem tot seguit per a elaborar treballs concentrats en una part o un capítol d'un còmic en concret, a partir

del qual aprofundir en els continguts teòrics de l'assignatura. Aquest darrer ha estat el cas de les persones que han utilitzat el còmic de Daniel Torres a què fem referència a continuació.

### 3.3. EXPOSICIONS SOBRE SOCIOLOGIA I CÒMIC

L'any 2021, l'equip de treball del PID *Sociocòmic* vam participar en la Convocatòria d'Ajudes de la Facultat de Ciències Socials per a la Realització d'Activitats Culturals, amb un projecte basat en el còmic *La casa: crònica de una conquesta* de Daniel Torres (2015). Amb el permís de Norma, l'editorial propietària dels drets, vam proposar a la Facultat de Ciències Socials dur a terme una exposició sota el nom *La casa: aproximació a la sociologia en el còmic de Daniel Torres* que culminaria amb una xerrada de l'autor. Aquest projecte, que finalment va rebre una ajuda econòmica de la facultat, tractava de desenvolupar conceptes de la Sociologia Urbana tot utilitzant alguns dels relats i explicacions -molt detallades en alguns casos- que Torres tracta al seu volum, un còmic de 576 pàgines que aborda el concepte de llar des del neolític fins als nostres dies. Val a dir que l'autor va dur a terme un estudi previ sobre la llar des d'un punt de vista històric, socioantropològic, econòmic i urbanístic de primer ordre, la qual cosa converteix l'àlbum en una obra molt interessant per a l'estudiantat de grau. Així, es van dissenyar una sèrie de panells que responien a alguns dels canvis més importants que va patir la llar en els darrers 450 anys, sempre des del prisma sociològic. Amb l'ajuda d'un dissenyador es van crear 14 panells de cartó-ploma en format A1 (59,4 cm. per 84,1 cm.), dels quals el primer era un panell de presentació de l'exposició a mode de portada, i el segon explicava l'exposició i la seua raó de ser, tot posant en contacte el còmic en general, l'àlbum de Daniel Torres, la Sociologia i, en particular, la Sociologia Urbana. Els 12 panells restants desenvolupaven cinc situacions considerades clau per a entendre l'evolució de la llar en els darrers segles: la llar holandesa en el segle XVII; la llar obrera al Londres del segle XIX; els habitatges col·lectius obrers d'Alemanya a finals del segle XIX; el nou urbanisme modern de mitjans del segle XX; i els suburbis Nord-Americans dels anys 40 del segle XX.

L'exposició es va ubicar a la Sala Manuela Ballester de la Facultat de Ciències Socials i va romandre oberta des del dia 2 de novembre fins al dia 21 de novembre de 2021. A banda de les visites individuals, de les quals no disposem de recompte, es van dur a terme visites guiades per part del professorat implicat en el PID, això és, cinc grups. Com a part de l'activitat, es va comptar amb una xerrada del propi Daniel Torres, celebrada el dia 5 de novembre, de la qual hi ha també una gravació disponible al perfil de *Youtube* de la Facultat de Ciències Socials que, a hores d'ara, acumula 42 visualitzacions<sup>8</sup>. Val a dir que l'assistència a l'activitat va ser significativa per a un moment, novembre de 2021, encara marcat per les restriccions postpandèmia. D'altra banda, en l'exposició hi havia la possibilitat de consultar

---

<sup>8</sup> El vídeo es pot consultar a: <https://go.uv.es/sociocomic/lacasa>

quatre exemplars del còmic, que estaven a disposició del públic. Es va valorar que, al marge de l'exposició, seria enriquidor disposar d'exemplars per tal que les persones que la visitaren pogueren aprofundir en les llars de les diferents èpoques que plantejava l'autor i que, per motius d'espai, no s'havien pogut abordar en l'exposició. Actualment, aquests exemplars estan disponibles per al préstec a la Biblioteca de Ciències Socials Gregori Mayans. La facilitat amb què es poden desplaçar els panells ha fet que el professorat del PID haja pogut aprofitar-los posteriorment per a treballar sobre ells en l'aula, especialment en l'àmbit de la Sociologia Urbana. Això ens ha permés continuar utilitzant el còmic de Daniel Torres en l'aula d'una manera diferent, més dinàmica i procliu a la participació de l'alumnat. La disponibilitat dels quatre exemplars a la biblioteca també fa possible continuar treballant sobre aquest àlbum en treballs grupals, on pràcticament cada grup té accés a un dels llibres dipositats a la biblioteca.



Figura 3. Il·lustració 3. Cartell de l'exposició i la xarrada sobre *La Casa* (Daniel Torres)  
Font: Sociocòmic.

#### 3.4. DIFUSIÓ EN CONGRESSOS, JORNADES I PUBLICACIONS

Pel que fa a les activitats de difusió en congressos i jornades, val a dir que, malgrat les restriccions de la pandèmia, s'ha pogut accedir a diferents tipus de reunions acadèmiques. El PID *Sociocòmic*, les activitats que s'han fet al seu voltant i la investigació que s'ha dut a terme han estat presents en congressos especialitzats en l'àmbit dels còmics, com ara *Unicòmic* (Alacant, 2021) o el congrés *Teaching With Comics* (València, 2022). També

s'ha participat en congressos sobre Sociologia, on s'ha pogut explicar als col·legues quins són els avanços que s'han pogut dur a terme des del punt de vista de la recerca, tant al *XIV Congreso Español de Sociología* (Múrcia, 2022) com al *II Congrès Valencià de Sociologia* (Alacant, 2023). I, per últim, s'ha presentat l'experiència en jornades sobre innovació educativa, com ara les que s'han celebrat en el context de la Universitat de València (7<sup>a</sup> i 8<sup>a</sup> Jornada d'Innovació Educativa-UV, dels anys 2021 i 2022).

Al marge d'aquestes activitats de difusió, s'ha aconseguit seguir la línia de publicacions sobre còmic i Sociologia amb una contribució en la revista *Arbor*, una publicació espanyola indexada en JCR i Scopus, sobre sociologia i còmic (Giner, 2021). Actualment hi ha una altra publicació sobre el tema que està sent avaluada per a la seua publicació en una revista d'abast internacional.

#### 4. IMPACTE DEL PROJECTE

Tot i que és difícil calcular l'impacte de la iniciativa, és raonable pensar que, almenys l'alumnat del Grau de Sociologia i part de l'adscrit a la Facultat de Ciències Socials, és ara coneixedor del PID *Sociocòmic*. No només l'haurien de conèixer pel Seminari, que és la part més visible del projecte, sinó també pel treball en l'aula que ha anat implantant el professorat participant en el PID en 1r, 2n i 3r del Grau en Sociologia. Ens consta també que la iniciativa ha arribat a d'altres facultats de la Universitat de València, com ara a Magisteri o Història; a l'alumnat del Màster d'Educació i Còmic; i també a persones que, a títol individual, estan interessades en el tema.

Un exemple de l'impacte del projecte en l'àmbit purament acadèmic és, precisament, la recerca que va dur a terme l'alumna Marta Sanchis per al seu TFG en l'àrea de Treball Social. Es tracta d'una recerca sobre l'obra d'Ana Penyas on s'aborda el despoblament i les migracions originades en l'àmbit rural. El TFG es va presentar al seminari *Sociocòmic* de 2022 i, a més, va resultar guanyador de la IX Convocatòria del Premi Jane Addams (Sanchis, 2021). La previsió és que amb els anys, i el major interès d'alumnat, tutors i tutores de TFG, arriben més contribucions al voltant del còmic.

#### 5. CONCLUSIONS

Encara que el PID *Sociocòmic* té un recorregut curt i marcat per la irrupció de la pandèmia, en les darreres edicions ha pogut desenvolupar tres dels objectius que es marcava el primer curs.

En primer lloc, s'ha inclòs el treball amb còmics en les aules del Grau en Sociologia, tant pel que fa als continguts que tenen relació amb les assignatures com també als aspectes metodològics relacionats amb les tècniques d'investigació social.

En segon lloc, s'ha situat el còmic en l'agenda acadèmica i cultural de la Facultat de Ciències Socials, no només via el seminari anual de difusió teòrica i presentació de còmics per part dels seus autors i/o guionistes, sinó també per la via d'exposicions i xarrades, com ara la que es va dedicar a Daniel Torres. A més, des del punt de vista de la visibilitat, val a dir que en les darreres edicions del *Seminari Sociocòmic* han participat tres Premis Nacionals de Còmic (Ana Penyas, Javier de Isusi i Cristina Duran amb Miquel Àngel Giner Bou) i també el recent Gran Premi del Saló del Còmic de Barcelona, Daniel Torres.

Per últim, el còmic i la seua relació amb la Sociologia han entrat en el corpus acadèmic per diferents vies: la primera, per la via de la difusió en congressos especialitzats en còmic, en Sociologia i també en trobades sobre innovació docent. La segona, per la via de les publicacions en revistes acadèmiques de recerques relacionades d'alguna manera amb el projecte.

La valoració que en fem de la iniciativa és, per tant, positiva. Alguns indicadors, com ara la defensa d'un TFG sobre el tema o la incorporació de nou professorat al projecte el darrer curs ens fan pensar que hi ha un interès creixent en el tema que esperem certificar en el futur.

## 6. BIBLIOGRAFIA

Atkins, M. (2013). *Cruising the Village: A visual ethnography of public sex between men in Manchester city centre* [Tesi doctoral inèdita]. The University of Manchester.

Barker, M. (1989). *Comics. Ideology, Power & the Critics*. Manchester University Press.

Bender, L. i Lourie, R. (1941). The effects of comic books on the ideology of children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 11(3), 540-550.

Crowther, G. (1990). Fieldwork Cartoons. *The Cambridge Journal of Anthropology*, 14(2), 57-68.

De Isusi, J. (2017). *Asylum*. Astiberri.

De Isusi, J. (2020). *Transparentes. Historias del exilio colombiano*. Astiberri.

Dorfman, A. i Mattelart, A. (1971). *Para leer al Pato Donald: comunicación de masa y colonialismo*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Durán, C. i Giner M.A. (2018). *El día 3*. Astiberri.

Forniés, S. i Carrión, J. (2015). *Barcelona. Los vagabundos de la chatarra*. Norma.

Frazer, E. (1987). Teenage girls reading Jackie. *Media Culture and Society*, 9(4), 407 - 425.

Fumat, C. i Hopsie, M. (2020). *Toute la socio en BD. Socialisation, liens sociaux et déviance*. Boule A Bulles.

- Giner, J. (2019). *El lugar del cómic en la sociología*. Fundación SM.
- Giner, J. (2021). Apuntes para una sociología del cómic. *Arbor*, 197(801), e614-e614.
- Giroux, H. (2001). *El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Harel, E. i Landes, P. (2017). *Plus belle la série*. Casterman
- Hill, G. i Trent, M. E. (1940). Children's interest in comic strips. *Journal of Educational Research*, 34(1), 30-36.
- Kuschnir, K. (2016). Ethnographic drawing: eleven benefits of using a sketchbook for fieldwork. *Visual Ethnography*, 5(1), 103-134
- McLuhan, M. (1951). *The mechanical bride. Folklore of industrial man*. Vanguard Press.
- Penyas, A. (2017). *Estamos todas bien*. Salamandra Graphic.
- Pustz, M. (1999). *Comic book culture: Fanboys and true believers*. University Press of Mississippi.
- Regadera, A., Riera, P. i Benoist, A. (2021). *Odios Cotidianos*. Fundación Al Fanar para el Conocimiento Árabe.
- Sanchis, M. (2021). *Memòria i gènere: les migracions rurals i les àvies a partir de l'obra d'Ana Penyas* [Treball de Final de Grau no publicat]. Universitat de València.
- Sousanis, N. (2015). *Unflattening*. Cambridge: Harvard University Press.
- Servei de Formació Permanent i Innovació Educativa (15 de febrer de 2023). *Convocatòries d'innovació vigents*. <https://www.uv.es/uvweb/servei-formacio-permanent-innovacio-educativa/ca/innovacio-educativa/convocatories-innovacio-pic-pid/vigent/curs-2022-23-1286246489811.html>
- Soler, S. (2021). *Us*. Astiberri.
- Strömquist, L. (2022). *La sala dels miralls*. Finestres.
- Torres, D. (2015). *La casa. Crònica de una conquesta*. Norma.
- Visa et al. (2022). *Padrines: cròniques de maternitat i criança d'una generació silenciada*. Pagès editors.



SECCIÓN III

EL CÓMIC Y LA DIDÁCTICA DE LAS  
CIENCIAS EXPERIMENTALES

---



# COMICS AS MULTIMODAL LEARNING TOOLS: A PEDAGOGICAL PROPOSAL TO DISCUSS “CLIMATE ACTION”

---

SERGIO RUIZ PÉREZ  
*Universidad Isabel I*

## 1. INTRODUCTION

A recent literature review of 25 articles published between 2011 and 2020 on using comics in foreign language (FL) teaching at the secondary and tertiary levels by Wijaya et al. (2021) argues that comic strips have the potential to be an effective tool for language educators. The authors note that comic strips can help engage second language (L2) learners and make the language learning process more enjoyable. Additionally, they argue that comic strips can be used to develop a variety of language skills, including vocabulary, grammar, reading comprehension, and writing in the foreign language classroom. However, the authors also acknowledge the challenges associated with using comic strips in language teaching.

One challenge is the selection of appropriate comic strips since some may contain language or content that is not suitable for the classroom. The article argues that finding comic strips that align with the students' language proficiency can be laborious. Additionally, it states that comic strips may use a language variety different from the standard language used in the classroom, which can also create challenges for students. Further, the authors discuss the potential cultural and linguistic challenges associated with using comic strips in language teaching since some comic strips may contain cultural references unfamiliar to students, which can create a barrier to comprehension. Another challenge is the need for teacher training. The authors argue that teachers must be trained to effectively use comic strips in the classroom, including how to select appropriate comic strips and develop appropriate language learning activities based on the comic strips. Despite these challenges, the article concludes that comic strips can be an effective medium for language teachers to develop students' language skills.

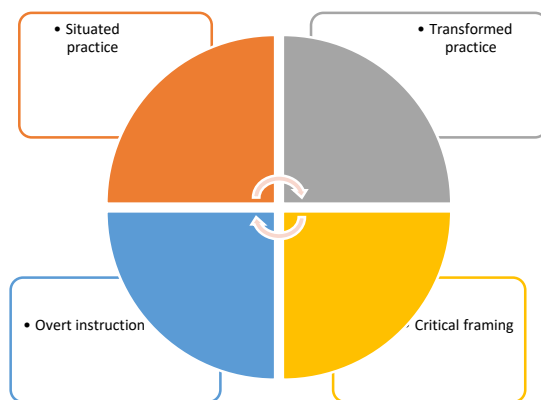
The studies reviewed by Wijaya et al. (2021) seem to have understood L2 development as a compartmentalized set of skills divorced from sociocultural content. However, when working with comics in an English or another L2 classroom, we may need to do it from a more holistic approach. Especially because today, more than ever, we are immersed in multimodal contexts thanks to technology. Our students consume and produce visual, auditory, reading/ writing, and kinesthetic content all the time in social media posts. For example, on Instagram, posts combine text with pictures or videos, sound, and even hashtags. Thus, this article argues for a holistic approach to language teaching, learning, and communicating and proposes a pedagogical intervention that may be an example to effectively use comics in the L2 classroom through appropriate language learning activities.

## 2. MULTILITERACIES

### 2.1. FRAMEWORK

The multiliteracies approach is a pedagogical framework for understanding and engaging with the many different types of texts we encounter in our lives. This approach, developed by the New London Group or NLG (1996), emphasizes the importance of developing students' literacy skills to include not only traditional print-based texts but also visual, digital, and multimedia texts. It is based on the idea that "literacy" is not a fixed or universal concept but is rather shaped by social and cultural contexts. Therefore, 21st-century learners must be equipped with the skills and knowledge necessary to navigate this complexity (Cope & Kalantzis, 2009; New London Group, 1996).

The NLG (1996) based the "how of literacy pedagogy, or the range of appropriate learning relationships" (p. 73) on four pedagogical moves integrated into a framework: "situated practice, overt instruction, critical framing, and transformed practice" (p. 82). These four curricular components are the knowledge processes in which learners engage and through which they carry out the design of meaning as they interact with texts.



*Figure 1. The Multiliteracies Framework*

The four knowledge processes for literacies development provide a bridge between experiences and theoretical conceptualization. As such, when put into practice in the classroom, educators design specific sequences of tasks that combine the four key components of the framework to materialize concrete pedagogical goals (Kureck & Hauck, 2014; Kalantzis et al., 2016). Although its four pedagogical moves and their weaving assist in the successful outcome of the multiliteracies pedagogy, each educator will make different choices on elements and sequences to "determine the particular pedagogical flavor of a set of linguistic experiences" (Kalantzis & Cope, 2004 p. 76). Furthermore, the

educator can personalize each student's or group of students' learning and critical thinking thanks to the inclusive nature of the activities brought forward by this taxonomic representation (Suominen, 2009), more flexibly than other hierarchical taxonomies such as Bloom's (Turpin, 2019). To be sure, whichever sequence they follow, educators should avoid a product orientation to creation in favor of a process orientation. Drawing on the scaffolding construct proposed by Vygotsky (1962, 1978) to present instruction and practice side by side, they will recognize students' authorship and emphasize learning effectiveness (Kureck & Hauck, 2014). The combination of the four knowledge processes facilitates the instructor's gradual scaffolding of students' agency and its gradual removal as learning is demonstrated (Mills, 2006).

## 2.2 IN THE SECOND LANGUAGE CLASSROOM

In the field of L2 teaching and learning, it was Kern (2000, 2015) who first referred to the four curricular components or dimensions of literacy pedagogy proposed by the NLG (1996) to adapt them for students to make meaning in a different language than their L1. Later, Paesani et al. (2016) provided concrete models to use these four learning processes as a framework to plan the instruction and assessment of world languages.

A description of the mentioned processes follows. First, I present their role in literacy pedagogy in general (Cope & Kalantzis, 2000, 2009, 2015) and second, in L2 contexts in particular (Kern, 2000, 2015; Paesani et al., 2016). For each, I provide a brief example of a class activity using comics.

**Situated practice:** Allows the creation of meaning within a context and based on personal experience, both in and out of the classroom. Work is done to create connections between familiar and unfamiliar texts and experiences, emphasizing linguistic and cultural diversity. In L2 contexts, it involves students' immersion in language to communicate in the here and now by using their previous knowledge with a focus on their feelings, opinions, and thoughts. For example, students can describe what types of comic books they like and what they mean to them and the world; they can also read a new comic strip in their L2.

**Overt instruction:** Allows metalanguage for learners to describe text design elements. They are guided to be active conceptualizers who can generalize from the particular to the general. They are empowered to question the concept of proper, standard, and authoritarian grammar. In L2, the metalanguage is explicitly identified, discussed, and taught/learned. Attention is directed explicitly to previous knowledge and how it is used through scaffolded learning activities in the target language, emphasizing sociolinguistic variation. For example, students can identify some of the linguistic elements of a comic strip after reading it; they can also create a concept map (i.e., a way to depict the different relationships between specific concepts) to represent the different elements of comics visually.

**Critical framing:** Allows metacognitive reflection, connecting personal experiences with theoretical concepts. By critically analyzing the form and functions of texts, the voices, relationships, intentions, etc., of both the writer and the reader are brought to the communication process. Learners link the design differences to different sociocultural purposes as the values imbued in the text are made explicit. In L2 contexts, it involves reflecting upon the then and there by developing students' understanding of the target language's social, cultural, historical, and ideological contexts. Students draw on the metalanguage they developed through overt instruction to discuss the connection between language use and text intentions in specific communication contexts. This framing, therefore, involves not only linguistic but also other semiotic resources such as visual or audio, as well as cognitive and social dimensions of communication. For example, students can examine the functions of the design of a specific comic book (e.g., structure, connections, contexts, causes, or effects); they can also explore the intentions of the author of a comic and link its themes with problems and issues in society.

**Transformed practice:** Allows redesigning, where the learner becomes author and agent. This knowledge process focuses on applying the knowledge developed by transferring and recreating the design of texts and putting them into actual use in concrete communication contexts, as well as moving from one cultural context to another. In L2 contexts, it involves students using their obtained linguistic, schematic, and semiotic resources to create, reshape or transform new communication contexts with different intentions from the original. For example, students can rewrite the original dialogue in a comic story and represent the same story in collage or video format.

As a result, the instructional activities based on a multiliteracies approach develop the four skills, i.e., reading, writing, listening, and speaking interdependently. Students are guided to focus on the interaction between words, linguistic functions, and context. Thus, they use language to practice vocabulary and grammatical structures and make meaning by using, creating, and (re)interpreting designs in their lifeworlds (Cope & Kalantzis, 2000, 2009). Moreover, this approach promotes the development of the knowledge processes mentioned above through a shift in the focus of instruction. That is, from a teacher-centered or language-centered classroom to student-centered teaching and learning practices to holistically develop literacies. As a pedagogical framework for the 21st century, it aims to provide instruction in a socially situated multimodal context to develop literacies with a critical aspect and a collaborative emphasis on learning. This kind of instruction entails a classroom environment where students can build on their linguistic knowledge and communicate in their L2 in a wide range of interactions and contexts. Frameworks based on critical pedagogy such as this prioritize students' agency by bringing the student to the forefront and providing a safe space for them to share their voices, individually and collectively. Once students bring their voices and perspectives into the social act of learning a second language, then a sense of empowerment can arise.

### 3. COMICS TO DEVELOP MULTILITERACIES IN THE L2

Comics are a unique medium that combines visual and textual elements to convey a narrative. From a multiliteracies pedagogy perspective, comics are multimodal texts since they express their message using multiple semiotic modes or channels of communication and represent, in a unified whole, the cultural and linguistic diversity present in our complex, dynamic, and digital world. Comics have the potential to be an effective tool for language learning and can be used in the classroom to engage students and promote language acquisition. The various multimodal components of comics, including panels, gutters, speech bubbles, sound effects, and characters, work together to create meaning and can be used in the L2 classroom to work on curricular aspects.

Panels are the building blocks of comics and are arranged in a specific order to create a narrative. Panels can be used to introduce and reinforce new vocabulary, as well as provide contextual clues for sentence structure and grammar (Tavares & Lee, 2013). The panels' size, shape, and placement can also convey emotion and tone, allowing students to practice reading comprehension and interpreting visual cues.

Gutters are the spaces between panels that allow the reader's imagination to fill in the gaps between events. Gutters can be used to teach students about inference and prediction, as they must use contextual clues to understand what happens between panels (Moussu, 2010). Teachers can ask students to predict what happens next or fill in the blank spaces between panels, promoting critical thinking and problem-solving skills.

Speech bubbles are used to convey dialogue and thoughts and can be used to teach students about conversational English. For example, teachers can provide students with comics featuring different speech patterns, such as formal versus informal language or different accents and dialects, and ask them to analyze the differences (Kress & Van Leeuwen, 1996). Teachers can also use speech bubbles to teach grammar and sentence structure, asking students to identify subject-verb agreement or tense usage.

Sound effects are used to convey sound and can be used to teach students about onomatopoeia and the sounds of English. For example, teachers can provide students with comics featuring different sound effects and ask them to identify the word or words that represent the sound (Lamb & Johnson, 2010). Teachers can also ask students to create their own sound effects for different actions and events, encouraging creativity and language production.

Characters are the central figures in comics and are used to convey emotion and drive the narrative. Characters can be used to teach students about emotions and feelings, as they are often depicted with exaggerated features and expressions to express their personalities and emotions. Teachers can provide students with comics featuring different emotions and ask them to identify them and describe how the character feels (Kress & Van Leeuwen, 1996).

Characters can also be used to teach students about different cultures and perspectives, as they can represent different ethnicities, religions, and beliefs.

In addition to these components, the use of color and visual style can also contribute to the meaning of comics and can be used to enhance language learning. Color can be used to teach students about color vocabulary and can also be used to communicate emotion and mood. Teachers can provide students with comics featuring different colors and ask them to identify the colors and describe their emotions and moods (Lamb & Johnson, 2010). Visual style can be used to teach students about different artistic styles and techniques, as well as promote creativity and artistry.

#### 4. PEDAGOGICAL PROPOSAL

This section presents a pedagogical proposal that encapsulates the multiliteracies pedagogical framework, the English as a FL classroom, and the work with comics. It aims to merge the language and content sides of the FL curriculum by holistically developing language competencies and prioritizing learners' interaction with authentic target language texts, in this case, a comic about climate change. It is based on Paesani et al. (2016)'s suggested reading activities for reading instruction.

##### 4.1. CHAKRA THE INVINCIBLE: CLIMATE CHANGE

As a concrete lesson plan, I propose using the comic [Chakra the invincible: Climate change](#) by Graphic India and Comics Uniting Nations to ignite the discussion about the 13th goal for sustainable development, "climate action," in the FL classroom. Goal 13 is one of the 17 Sustainable Development Goals established by the United Nations General Assembly in 2015. It aims to "take urgent action to combat climate change and its impacts." According to Global Goals (n.d.):

*Climate change is a real and undeniable threat to our entire civilization. The effects are already visible and will be catastrophic unless we act now. Through education, innovation, and adherence to our climate commitments, we can make the necessary changes to protect the planet. These changes also provide huge opportunities to modernize our infrastructure which will create new jobs and promote greater prosperity across the globe.*

The legendary Stan Lee and Sharad Devarajan bring their character Chakra the Invincible to teach children about the global goals. Chakra and Mighty Girl learn from other children around the world how climate change is doing damage and they spring into action!

## 4.2. PEDAGOGICAL PROPOSAL

My pedagogical proposal is based on Paesani et al. (2016)'s suggested model for multiliteracies-oriented reading lessons. It contains five instructional stages with suggested learning activities: pre-reading, initial reading, detailed reading, critical reading, and knowledge application.

Instructional Stage	Suggested Learning Activities
1. Pre-reading	Predicting (situated practice/ critical framing); Instructional conversations (situated practice/ critical framing); Scanning a text for information (situated practice).
2. Initial reading	Reader's theater (situated practice/ critical framing); Information mapping (overt instruction).
3. Detailed reading	Reading text signals (overt instruction); Focusing on relationships (overt instruction); Synonym substitution (overt instruction).
4. Critical reading	Multiple interpretations (critical framing); Critical focus questions (critical framing); Textual comparison (overt instruction).
5. Knowledge application	Text elaboration (transformed practice); Story retelling (transformed practice); Reflection (critical framing).

*Table 1. Suggested Learning Activities to read Chakra the Invincible Note: Adapted from Paesani et al. (2016, p. 156).*

### 4.2.1. Pre-reading

Pre-reading activities to activate background knowledge can be the following:

Activate prior knowledge: Ask the students to brainstorm what they already know about comics in general and the topic of climate change. This will help them make connections with the text and increase their comprehension.

Introduce the comic: Show the cover of *Chakra the Invincible* to the students and provide some background information about the company [Graphic India](#), the genre of superheroes, and the plot based on the 13 sustainable development goal. You can explain

that Graphic India has partnered with Comics Uniting Nations and UNICEF to create this story.

**Predictions:** Before reading it, ask the students to make predictions about what they think will happen in the comic based on the subtitle *Chakra the Invincible and Might Girl* on page three and images like the one where Chakra is putting out a fire in Indonesia with a typhoon rain from the Philippines (page 7). This can help them to be more engaged with the story and to anticipate what will happen next. With this, you can gauge how much your students know about climate change.

**Vocabulary preview:** Pre-teach some key vocabulary words about climate change. This will help students understand the text more efficiently and reduce cognitive load. Also, students can scan the comic for vocabulary related to climate change. For example, on page four, one student character defines climate change.

#### 4.2.2. *Initial reading*

Initial-reading activities for global text comprehension can entail the following:

**Read aloud:** Read the comic aloud to the class, modeling good pronunciation and intonation. This will also help students to follow along and understand the text. Another option is for students to perform a reader's theater, where a group of them act out for the rest of the class using the comic's text as a script. Different groups can perform different parts of the storyline, so there is always an audience.

**Visual support:** Encourage students to use the visual support of the comic to aid their comprehension. For example, they can use the pictures on page five to predict what will happen next. Students may also represent the main events in the comic storyline in a diagram or illustration with specific examples from the text.

**Comprehension questions:** During and after reading the comic, ask comprehension questions to check for understanding. This can help students to reflect on what they have just read and consolidate their learning. For example, at the end of pages four and seven, ensure they have understood the plot until then. Finally, ask questions about the Chakra's and Mighty girl's actions and reactions.

#### 4.2.3. *Detailed reading*

Detailed reading activities to link students' understanding of textual language can be:

**Close reading:** Encourage students to read the comic a second time closely and pay attention to the details. This can include analyzing the characters physically and personality-wise, the countries where the story takes place, how the plot is developed, and how the theme of climate change is integrated throughout the storyline.

**Vocabulary analysis:** Have learners identify words and phrases that establish relationships between the text's ideas. For example, on page three's two scenes, a kid explains why he needs an asthma inhaler to Chakra and Mighty Girl. Students can also find synonyms in

the text or rewrite what the characters say in their own words, such as the recommendations to conserve water presented on page six (e.g., turn off the faucet, have short showers, etc.).

**Text-based questions:** Ask text-based questions to check for comprehension and encourage critical thinking. For example, you can ask students to identify the main ideas in the storyline, compare and contrast Chakra and Mighty Girl, or analyze the use of language in the comic by Mighty Girl, such as her response on page five “No probs, Chakra! Betcha I beat you there!”

**Visual analysis:** Encourage students to analyze the visual elements of the comic. Guide their attention to elements such as the panels and speech bubbles on pages four and eight, the sound effects on page seven, and the colors of Chakra’s and Mighty Girl’s uniforms. This can help them to understand how the illustrations support the text.

#### *4.2.4. Critical reading*

Critical reading activities to explore the genre’s features and the cultural content can cover:

**Language use:** Encourage students to read the comic critically and analyze the text and illustrations. This can include examining the theme, characters, plot, and symbolism.

More specifically, students can identify a phrase or idea in the comic that is unclear to them and jot down their best guess regarding the interpretation. Then they walk around the room and ask classmates for their own interpretations. They can also focus on ideas they associate with particular words and phrases and the effect those words and phrases have on their overall interpretation of the text. Informal language or slang like “Yes!! We totes kicked that typhoon’s butt!” on page six can bring up a fruitful conversation in both activities.

**Critical focus questions:** Ask critical thinking questions that require students to analyze and evaluate the text. For example, you can ask students to identify the authors’ purpose considering their geographical origin and their take on climate change, evaluate the effectiveness of the illustrations to convey the urgency to combat climate change and its impacts, or consider alternative interpretations of the story.

**Textual comparison:** To further engage students, you can have them read a second related text and compare and contrast both texts based on how their information is organized, whether they have different purposes or audiences, and if their cultural perspectives vary.

#### *4.2.5. Knowledge application*

Activities to apply what students have learned from the comic to real-world situations regarding climate change can be those of:

**Text elaboration or remix:** Students can add to the original storyline words, phrases, or sentences that express ideas or intentions that are implied but not overtly stated in the original. For example, they can add descriptions about climate change or

recommendations to stop it. Another activity can be of retelling the story using different media. For example, instead of on paper, they can retell Chakra’s adventures in a podcast or digital story in their own words or from another character’s perspective, such as Mighty Girl. They can also create a storyboard for a movie adaptation of the comic, write a character analysis, or write a persuasive essay based on the theme of climate change.

Group discussion: Encourage students to discuss their ideas and opinions in groups, sharing their insights and perspectives on everything they have learned about comics and climate change. This can help students to learn from each other and develop their critical thinking skills. You can also conduct a debate having two or more sides on the controversial issue of climate change impact and its prevention.

Reflection: Ask students to reflect on what they have learned from the comic, identifying any new insights or skills they have gained. This can help students to consolidate their learning and prepare for future learning experiences.

#### 4.3. ASSESSMENT

To conclude, the five-stage model suggested by Paesani et al. (2016) can also serve as a template for designing multiliteracies-oriented reading tests, which may have the following format regarding the 17 Sustainable Development Goals after reading *Chakra the invincible: Climate change*. For example, you can use *Chakra the invincible: Gender equality* to work on Global Goal 5, Gender Equality.

1. A pre-reading activity of predicting the content of the comic based on its cover and title.
2. An initial reading activity of jumbled panels for students to describe the comic elements and indicate the text’s chronology.
3. A detailed reading activity of synonym substitution to focus on the vocabulary they have previously acquired about gender equality.
4. A critical reading activity of critical focus questions to encourage the analysis of multiple characters’ perspectives and interpretations present in the text.
5. A knowledge application activity of story retelling in which learners transform the comic to represent their own perspective on gender equality or someone else’s from their society.

Following this five-stage model, you can assess how students are able to construct meaning from a comic that has been previously studied in the English classroom, from a follow-up comic strip based on a previously read one, or from a text of similar topic to the ones seen in class but in a different genre such as a narrative, a documentary, or fan fiction.

In addition to providing a template for creating formal tests, the reading model suggested by Paesani et al. (2016) provides opportunities for formative and summative assessments.

For example, you can use the above-detailed pre-reading, initial reading, detailed reading, and critical reading activities as formative assessments through in-class discussion or homework. Moreover, you can utilize the above-presented knowledge application activities as summative assessments “that conclude the treatment of a particular text or that form part of a literacy portfolio that students assemble throughout the semester and turn in at the end of the course” (p. 159).

## 5. CONCLUSION

This article has offered a pedagogical proposal based on three elements: the pedagogical framework of multiliteracies as a guide, the comic genre understood as a medium and multimodal text, and the 13th goal for sustainable development “climate action” as the context and content to develop English as a second language holistically.

The multiliteracies approach has been widely embraced in educational contexts worldwide and has been influential in shaping pedagogical practices in fields such as English language teaching and media literacy. Some scholars have argued that this approach represents a paradigm shift in the way we think about literacy, moving away from a narrow focus on reading and writing skills and towards a more holistic understanding of how we communicate and interpret information.

Further, the different components of comics can be used to enhance language learning and promote engagement in English as a FL classrooms. By using comics to teach language, teachers can provide students with an enjoyable and accessible learning experience that promotes critical thinking, problem-solving, and creativity. The use of panels, gutters, speech bubbles, sound effects, characters, color, and visual style can all contribute to the effectiveness of comics in both language learning and multimodal analyses.

As such, working with the comic *Chakra the Invincible: Climate action* by Graphic India and Comics Uniting Nations may serve to ignite the discussion about the 13th goal for sustainable development, “climate action,” in the foreign language classroom.

## 6. REFERENCES

- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Routledge.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies”: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164–195.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2015). *A Pedagogy of Multiliteracies*. Palgrave Macmillan.
- Global Goals. (n.d.). Climate action. Retrieved from <https://www.globalgoals.org/goals/13-climate-action/>

- Kalantzis, M., & Cope, B. (2004). Designs for learning. *E-Learning and Digital Media*, 1(1), 38–93.
- Kalantzis, M., Cope, B., Chan, E., & Dalley-Trim, L. (2016). *Literacies*. Cambridge University Press.
- Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Oxford University Press.
- Kern, R. (2015). *Language, literacy and technology*. Cambridge University Press.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge.
- Kurek, M. & Hauck, M. (2014). Closing the “Digital Divide”: A framework for multiliteracy training. In G. Pettes Guikema & L. Williams (Eds.), *Digital literacies in foreign and second language education: Research, perspectives, and best practice* (pp. 119-140). Calico.
- Lamb, T., & Johnson, L. (2010). Using comics and graphic novels to teach comprehension strategies: Grades 2-6. Scholastic Inc.
- Mills, K. (2006). Discovering design possibilities through a pedagogy of multiliteracies. *Journal of Learning Design*, 1(3), 61–72.
- Moussu, L. (2010). Using comics to increase cultural awareness and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 63(7), 554–567.
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92.
- Paesani, K., Allen, H. W., & Dupuy, B. (2016). *A multiliteracies framework for collegiate foreign language teaching*. Pearson.
- Suominen, K. (2009). *Students learning by design: A study on the impact of learning by design on student learning*. PhD thesis, School of Education, RMIT University, Melbourne.
- Tavares, S., & Lee, S. Y. (2013). Using comics as an assessment tool for ESL learners. *ELT Journal*, 68(2), 223–233.
- Turpin, K. M. (2019). Training foreign language learners to be peer responders: A multiliteracies approach. *L2 Journal*, 11(1), 35–60.
- United Nations India. (2015). *Chakra: Climate action*. Retrieved from <http://www.comicsunitingnations.org/wp-content/uploads/2015/12/Chakra-Climate-Action.pdf>

- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Word*. In L. Vygotsky & E. Hanfmann, G. Vakar (Eds.), *Thought and language* (pp. 119-153). MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wijaya, E. A., Suwastini, N. K. A., Adnyani, N. L. P. S., & Adnyani, K. E. K. (2021). Comic strips for language teaching: The benefits and challenges according to recent research. *ETERNAL (English, Teaching, Learning, and Research Journal)*, 7(1), 230–248.

# EL CÓMIC Y LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS

---

FRANCISCO SÁEZ DE ADANA

*Universidad de Alcalá. Cátedra ECC-UAH de Investigación y Cultura del Cómic*

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde hace muchos años las estadísticas indican que el nivel de los estudiantes españoles en las enseñanzas relacionadas con las matemáticas está por debajo de los indicadores medios de la Unión Europea. Así, en diferentes artículos publicados en el portal web Magisnet se indica que los resultados del informe TIMMS correspondiente al año 2019 no solo muestran esa situación que nos sitúa por debajo de la mayor parte de países de nuestro entorno, sino que se detecta una caída en el rendimiento de nuestros estudiantes en esa materia entre los años 2011 y 2019 incluso en aquellos alumnos cuyo rendimiento en ciencias es notable (Marqués, 2020).

En otro artículo del mismo portal se analizan estos resultados (Marqués, 2020). Ante los números arrojados por el informe mencionado el presidente de la Comisión de Educación de la Real Sociedad Matemática Española, Luis J. Rodríguez, indica que no le sorprenden los resultados aduciendo una frase atribuida a Einstein que dice que “Es un error pensar que haciendo lo mismo vas a obtener resultados diferentes”. Una de las causas fundamentales de esta situación, según Rodríguez, es metodológica y se basa en la perpetuación de unas prácticas que tienen poco significado práctico y que consisten en la realización de cálculos o el aprendizaje de fórmulas.

Además, cualquier que haya estudiado matemáticas conoce que la realidad de nuestras aulas en esta asignatura (aunque no solo de esta materia) supone el uso de una metodología inadecuada para la construcción del conocimiento basada en la transmisión del contenido de la materia por parte del profesor, de manera que los alumnos se convierten en meros receptores de los conceptos enunciados por el profesor y muy pocas veces juega el papel de productor del conocimiento. Esta problemática ya enunciada en (Delval, 1997) no ha cambiado demasiado, al menos en nuestro país, en los años transcurridos desde la publicación de este artículo.

Este problema se agudiza además por el excesivo tecnicismo de buena parte de los contenidos de la materia con la presencia de numerosas fórmulas y la presencia de conceptos abstractos que si se le ofrecen al alumno fuera de contexto dificultan enormemente la construcción del conocimiento y hacen difícil recuperar a un alumno que “pierda el hilo” en algún momento del razonamiento matemático enunciado por el profesor.

Con estos condicionantes se hace necesario aplicar una metodología activa que involucre la participación permanente de los alumnos con el fin de fortalecer la construcción del conocimiento matemático y el aprendizaje significativo. Se trata de incorporar nuevas metodologías que sitúen al estudiante en el centro del aprendizaje, metodologías activas que reemplacen el aprendizaje pasivo tradicional:

*La metodología activa para la construcción del conocimiento busca formar habilidades tales como la autonomía, desarrollo del trabajo en pequeños equipos multidisciplinares, actitud participativa, habilidades de comunicación y cooperación, resolución de problemas, creatividad (Aiche, 2011).*

Todas estas cuestiones hacen necesaria la incorporación de nuevas metodologías a nuestras aulas. Metodologías que no solo impliquen una implicación activa por parte del estudiante, sino que pueda adquirir conocimiento de forma que le resulten significativo. En este aspecto, la inclusión del cómic en las aulas está jugando un papel fundamental. La inclusión del cómic dentro de una pedagogía para la comprensión, ayuda al alumno a entender conceptos e ideas complejas promoviendo un aprendizaje reflexivo y crítico a través de su lectura (Eckert, 2013).

La lectura de cómics implica comprender la semiótica visual, verbal y espacial desde múltiples puntos de vista y supone una lectura activa debido a que es el lector el que tiene que insuflar significado a la narrativa secuencial en imágenes discontinuas que plantea un cómic (Gillenwater, 2009; Jacobs, 2007). Además, el uso de imágenes durante la lectura facilita guardar la información en la memoria a largo plazo. Tradicionalmente, el uso del cómic en la enseñanza se limitaba a su aplicación como estrategia de aprendizaje de una segunda lengua o como medio para el desarrollo de competencias de alfabetización visual (Frey & Fisher, 2019). Sin embargo, poco a poco se fue generalizando su aplicación pedagógica a otras materias relacionadas con las humanidades, especialmente aquellas cuyos contenidos tienen una componente narrativa como la historia (Muñoz, 2021).

En el ámbito científico, el número de cómics educativos relacionados con materias propias de la ciencia y la tecnología es enorme, con contenidos disponibles para todas las edades. Desde los libros del Profesor Astrocat dirigidos a los más pequeños hasta la colección *Cómics de ciencia* para lectores juveniles pasando por *El teatro del cuerpo humano* de Maris Wicks. Esto en lo que se refiere a ciencia (aunque algunos de los volúmenes de *Cómics de ciencia* están relacionados con aspectos que corresponden al ámbito de la tecnología), pero también tenemos cómics relacionados con la programación como la serie *Secret Coders* de Gene Luen Yang y Mike Holmes o con la robótica como *Build a robot!* de Colleen Venable y Kathryn Hudson. Estas dos últimas referencias no están traducidas al castellano.

También hay proyectos educativos y de investigación que utilizan el cómic como medio de divulgación. Así, en Singapur destaca el proyecto *Sir Fong's Adventure of Science* de la

National University of Singapore realizado por Otto Fong Yong Chin, quien es a su vez profesor y artista de cómics y que cubre diferentes aspectos de la ciencia que van desde la mecánica cuántica hasta la biología celular pasando por las ondas electromagnéticas. Por otro lado, en Europa se debe mencionar el proyecto ERCcOMICS, financiado por la Unión Europea, en el que diferentes investigadores se unen a dibujantes de cómic para utilizar este medio para divulgar los resultados de su investigación. En Italia, por su parte, el Consiglio Nazionale della Ricerca (CNR), equivalente al CSIC español, está apostando muy fuertemente por este campo con la colección Comics & Science que ha dedicado varios volúmenes a la enseñanza de las matemáticas.

¿Y qué sucede con las matemáticas? Aunque han ido creciendo en los últimos años, no son tantas las propuestas disponibles en el caso de la enseñanza de esta materia. Aunque en algunas de las iniciativas anteriores se traten conceptos tan abstractos como la mecánica cuántica, parece que la abstracción de las matemáticas ha condicionado históricamente la cantidad de iniciativas relacionadas con la transmisión de esta materia. Además, como se verá en este artículo, muchas de ellas caen en la tendencia histórica de la enseñanza de las matemáticas basada en la transmisión de conocimientos que hace que su aproximación narrativa suela ser mucho más expositiva.

En este capítulo se presenta un recorrido a algunos de los principales cómics disponibles actualmente utilizados con este propósito, analizando las causas de las elecciones narrativas utilizadas. Se examinan sobre todo desde el punto de vista mencionado en esta introducción, es decir, teniendo en cuenta si fomentan una metodología activa y si superan la abstracción tradicionalmente asociada a la materia presentando un contexto de aplicación que pueda acercar estos conceptos al estudiante. Finalmente, se plantea la posibilidad de realizar propuestas alternativas que tengan en cuenta esa necesidad de hacer más accesibles los conocimientos por parte del alumno con el fin de que se involucre en mayor medida en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## 2. HISTORIA DE LAS MATEMÁTICAS

Una de las posibilidades evidentes para realizar cómics relacionados con las matemáticas es contar su historia en forma de viñetas. Aunque en los últimos tiempos se ha demostrado que la historieta es un medio que puede trascender lo narrativo a través del cómic abstracto o de la poesía gráfica, lo cierto es que tradicionalmente ha estado asociado con el hecho de narrar una historia. Por eso, es un medio que encontró una fácil aplicación a la enseñanza de la historia y, de la misma manera, esta capacidad se puede aplicar a la historia de las matemáticas. Con esta idea, en el año 1988, José Luis Carlavilla y Gabriel Fernández publicaron, bajo edición de la Junta de Castilla la Mancha, una Historia de las matemáticas en forma de cómic que fue reeditada en el año 2003 por la editorial Proyecto Sur (Flores Martínez, 2003). El carácter amplio del proyecto que requiere condensar toda la historia de

esta disciplina en relativamente pocas páginas hace que esta obra sea un poco inconexa desde el punto de vista narrativo y caiga en el recurso expositivo que consiste en mostrar una figura humana transmitiendo el conocimiento a través de bocadillos que no se diferencian demasiado de un profesor en una clase magistral al uso.

Más interesantes son otras iniciativas más recientes como *Logicomix*. Se trata de una novela gráfica escrita por los griegos Apostolos Doxiadis y Christos Papadimitriou y dibujada por Alecos Papadatos. *Logicomix* comienza con el estallido de la Segunda Guerra Mundial cuando Bertrand Russell se dispone a dar una conferencia sobre la lógica y la guerra en una universidad estadounidense. En el transcurso de la conferencia él mismo narra su vida desde pequeño cuando comienza a interesarse por las matemáticas y la lógica para, a partir de ahí, convertirse en una historia del desarrollo de esta última disciplina y su relación con las matemáticas y la filosofía. Aunque este cómic no puede considerarse un documento histórico verídico sino una ficcionalización ya que muchos de los hechos que narra son inventados, lo cierto es que consigue introducir de forma natural en el relato conceptos relacionados con la disciplina cuya historia se narra en sus viñetas. Como afirma Jesús Gisbert:

*Logicomix no es ni mucho menos una simple exposición de ideas, cosa que sin duda dificultaría mucho su acabado final como cómic. Sin sujetos que se expresan y actúan, sin dramatis personae, no hay historieta que valga. En este caso, hay en particular un pathos personal, individual, que atraviesa la obra y le aporta su carga dramática. Se da la circunstancia de que el logicismo encontró en la figura del filósofo Bertrand Russell (1872-1970) a uno de sus principales valedores. Y es aquí donde se halla otra pista importante para desvelar cómo es posible concebir y realizar un tebeo como Logicomix. La dilatada vida de Russell fue un compendio de experiencias, vicisitudes y luchas, no solamente intelectuales, sino también políticas o civiles. Una vida, en fin, susceptible de alimentar más de un buen cómic. Resulta además que Russell fue un filósofo comme il faut, esto es, un pensador de amplio espectro comprometido con diferentes frentes de la realidad. Bertrand Russell fue un heredero de la Ilustración; su trayectoria cubrió el recorrido que lleva de la aspiración de Newton a la actividad de Voltaire. Esta característica filosófica de Russell lo convierte en idóneo para el planteamiento global del discurso de Logicomix. Son sus circunstancias personales y vitales las que hilvanan los capítulos de la historia que el tebeo nos cuenta. Es su autoexpresión, la de Russell, lo que aporta un sentido dramático principal a Logicomix. (Gisbert, 2016).*

Esta idea de evitar lo expositivo para contar las matemáticas obligando a la participación activa del lector quien, a partir de un relato, tiene que construir las teorías matemáticas que lo sustentan es la aproximación que siguen dos colecciones de biografías de matemáticos que han surgido recientemente en el panorama editorial español. Por un lado la *Colección*

*Científicos* de Jordi Bayárrri y, por otro, la colección *Mamut Listo* realizada por Santi Selvi y Zazo. La primera se dedica a las biografías de científicos en general y, de momento las matemáticas tienen una presencia relativamente minoritaria, mientras que la segunda es mucho más interesante desde el punto de vista de este artículo, ya que está dedicada exclusivamente a la biografía de figuras destacadas de la matemática, habiendo publicado hasta este momento historias que narran la vida de Gauss, Florence Nightingale, Galois, Emmy Noether y Arquímedes.

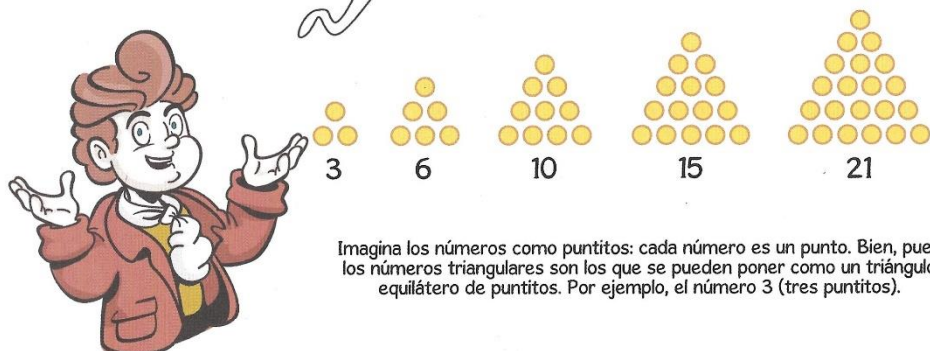
Como bien dice la contraportada de los ejemplares de esta colección, “*Mamut listo* es una colección de cómics sobre ciencia y científicos ¡porque sin ellos la vida sería diferente!”. Se trata de cómics dirigidos a niños, con el objetivo claro de mostrar la importancia de la labor del científico en la constitución de la sociedad tal y como la conocemos. Pero además de forma atractiva, rompiendo esa imagen estereotipada de los grandes genios como personas ajenas a la sociedad, relacionando siempre la labor realizada por los grandes personajes de la ciencia con la sociedad de su tiempo y también con la de nuestro tiempo, mostrando que los científicos también pueden ser héroes y, por tanto, pueden ser esa imagen en la que los jóvenes de hoy en día se pueden mirar.

Esta característica proporciona un valor especial a estos cómics, ya que permiten romper barreras en la enseñanza de una materia tan, lamentablemente, poco atractiva para el público general como las matemáticas. Por un lado, tenemos la biografía del matemático contada de una manera atractiva y, sobre todo, centrada en su importancia para el desarrollo de la sociedad tal y como la conocemos. Esa idea ya comentada en *Logicomix* de que sea el lector el que reconstruya las teorías del biografiado a través de la historia narrada en el cómic se aplica también a estas biografías con unos relatos adaptados a la edad del público al que están dirigidos estos libros.

Pero lo más interesante de la colección *Mamut listo* es que al final de cada historia hay una serie de actividades que permiten introducir ciertos conceptos matemáticos de una forma visual y atractiva y, lo que es muy importante, ligada a la biografía antes mostrada. De esta forma, se consigue romper una de las barreras que alejan a los estudiantes de los conceptos mostrados en la pizarra en la clase de matemáticas y es el hecho de que no encuentran la aplicación de los problemas que se les plantean y, sobre todo, les resultan de una enorme abstracción para una generación que está manejando problemas concretos en su actividad diaria (Figura 1).

## JUEGO MATEMÁTICO DE LOS NÚMEROS TRIANGULARES

En la página 16 del cómic te cuento cuando demostré que todos los números se pueden poner como la suma de tres números triangulares.  
Pero, ¿sabes lo que es un número triangular?  
Bueno, pues te lo voy a explicar. Es muy sencillo, ya verás.



Imagina los números como puntitos: cada número es un punto. Bien, pues los números triangulares son los que se pueden poner como un triángulo equilátero de puntitos. Por ejemplo, el número 3 (tres puntitos).

¿Sabrías decir cuál es el siguiente número triangular?  
¿Y el siguiente? ¿Y el siguiente?

Figura 1. Página de ejercicios de la entrega de Mamut listo dedicada a Gauss.

El Profesor Emérito de la Universidad Autónoma de Madrid, Juan Luis Vázquez Suárez, en sus clases de Historia de la Matemáticas, siempre decía que no se puede aprender la historia de la disciplina sin hacer matemáticas. Las actividades planteadas en la colección *Mamut listo* relacionadas con los números triangulares en el caso de Gauss o con los números primos en el caso de Arquímedes por poner dos ejemplos, sirven para lograr ese objetivo. Dichas actividades se plantean de forma concreta, visual y apoyada por la aplicación mostrada en la parte biográfica lo que consigue que el lector pueda afrontarlas como un juego. Y el juego siempre fomenta el aprendizaje activo y además recupera el carácter lúdico de la ciencia. La pérdida de este carácter es una de las causas del desinterés de los estudiantes en este tipo de disciplinas. Cómic como estas biografías pueden suponer una ayuda para recuperar esta componente de diversión que la ciencia nunca debió perder, a partir de poner el foco en el papel activo del estudiante a la hora de resolver estos problemas prácticos a partir del conocimiento adquirido tras la lectura de unos relatos que, a su vez, le resultan entretenidos.

### 3. LAS GUÍAS MANGA Y OTRAS GUÍAS MATEMÁTICAS EN CÓMIC

Dado el carácter narrativo de los personajes y los relatos relacionados con la historia de las matemáticas parece que, con sus dificultades, se trata de la parte de la materia que más fácilmente puede ser narrada a partir de las viñetas. Pero ¿qué sucede si se quieren explicar

conceptos puramente matemáticos utilizando el cómic? Eso es el objetivo que persiguen las guías manga. Estas guías son unos manuales para la enseñanza de diferentes disciplinas relacionadas con la ciencia y la tecnología contadas a través del lenguaje del cómic japonés o manga. En Japón existen guías de este tipo para un número enorme de disciplinas entre las que se incluyen cosas tan diversas como la física, las bases de datos o la biología molecular. En el campo de las matemáticas se ha publicado guías relacionadas con el cálculo diferencial e integral, el álgebra lineal o la estadística. La mayor parte de estas guías están traducidas al inglés. Sin embargo, en castellano solo se han traducido algunas de ellas y, en el caso de las matemáticas, solo tenemos disponibles la correspondiente al cálculo diferencial e integral que cubre los contenidos relacionados con la etapa del segundo curso de Bachillerato y un primer curso de Universidad, según el currículo de la enseñanza de matemáticas en España.

En lo que se refiere a las guías relacionadas con las matemáticas, uno de los objetivos fundamentales de la historia narrada en forma de manga es romper la barrera de la abstracción tradicionalmente asociada a esta materia. Así, en la guía correspondiente al cálculo son numerosos los ejemplos que tratan de aplicar los conceptos tratados a problemas del mundo real. No solo se recurre a ejemplos de aplicación directa como pueden ser los económicos, sino que, por ejemplo, cuando se plantea el concepto de derivada este se asocia con la curvatura de una carretera o se enseña cómo nos puede ayudar a calcular la concentración de alcohol de un vaso de Shochu (una bebida japonesa) diluido en agua. Por tanto, desde el punto de vista de aplicación del conocimiento a cuestiones prácticas las guías manga ilustran perfectamente los conceptos de la materia ofreciendo un contexto que generalmente adolecen las clases tradicionales de matemáticas.

Sin embargo, las guías manga no resuelven el problema de si es posible enseñar las matemáticas con un enfoque que no sea el meramente expositivo. Buena parte de las páginas dedicadas a ilustrar los conceptos en forma de manga hacen uso del recurso de las “cabezas parlantes” que consiste en mostrar la cabeza o la figura de uno de los personajes enunciando, a través de un bocadillo, la teoría o el concepto correspondiente. En esas páginas lo único que se consigue es reemplazar la figura del profesor por un personaje dibujado que no deja de estar realizando el equivalente a una clase magistral en viñetas. No hay un uso continuado de la metáfora visual ni una integración de los conceptos en una historia de la que el lector pueda extraer el conocimiento de forma activa. Los personajes de las guías manga enuncian ese conocimiento de manera que una vez pasada la novedad de las primeras páginas el efecto en el lector es el mismo que si estuviera asistiendo a la explicación del profesor.

Este problema se agudiza aún más en las numerosas páginas de texto y fórmulas matemáticas que se incluyen en este tipo de guías. Cuando se quiere explicar un concepto en profundidad se realiza una parada en la historia y se incluyen páginas de explicación que no difieren en nada de los tradicionales libros de texto, salvo por la inclusión, en algunas de las ocasiones, de la cabeza de alguno de los personajes (Figura 2). El mensaje que transmiten estas páginas

el que el cómic está bien para contar determinadas cuestiones, pero en el momento en que necesitamos una explicación en profundidad tenemos que recurrir a los medios tradicionales. El paso realizado en las guías manga desde una metodología de enseñanza tradicional de las matemáticas a una nueva aproximación basada en metodologías activas y aplicadas no es todo lo grande que podía ser y no dejan de ser en esencia libros de texto tradicionales muy profusamente ilustrados, lo que es un avance que no se debe desdeñar, pero que no parece para nada que sea definitivo.

FINDING MAXIMA AND MINIMA

Maxima and minima are where a function changes from a decrease to an increase or vice versa. Thus they are important for examining the properties of a function.

Since a maximum or minimum is often the absolute maximum or minimum, respectively, it is an important point for obtaining an optimum solution.

**THEOREM 2-1: THE CONDITIONS FOR EXTREMA**  
If  $y = f(x)$  has a maximum or minimum at  $x = a$ , then  $f'(a) = 0$ .

This means that we can find maxima or minima by finding values of  $a$  that satisfy  $f'(a) = 0$ . These values are also called *extrema*.

64 CHAPTER 2 LET'S LEARN DIFFERENTIATION TECHNIQUES!

Assume  $f'(a) > 0$ .

Since  $f(x) \approx f'(a)(x - a) + f(a)$  near  $x = a$ ,  $f'(a) > 0$  means that the approximate linear function is increasing at  $x = a$ . Thus, so is  $f(x)$ .

In other words, the roller coaster is ascending, and it is not at the top or at the bottom.

Similarly,  $y = f(x)$  is descending when  $f'(a) < 0$ , and it is not at the top or the bottom, either.

If  $y = f(x)$  is ascending or descending when  $f'(a) > 0$  or  $f'(a) < 0$ , respectively, we can only have  $f'(a) = 0$  at the top or bottom.

In fact, the approximate linear function  $y = f'(a)(x - a) + f(a) = 0 \times (x - a) + f(a)$  is a horizontal constant function when  $f'(a) = 0$ , which fits our understanding of maxima and minima.

$f(a) = 0$        $(a, f(a))$        $f'(a) = 0$

THIS DISCUSSION CAN BE SUMMARIZED INTO THE FOLLOWING THEOREM.

**THEOREM 2-2: THE CRITERIA FOR INCREASING AND DECREASING**  
 $y = f(x)$  is increasing around  $x = a$  when  $f'(a) > 0$ .  
 $y = f(x)$  is decreasing around  $x = a$  when  $f'(a) < 0$ .

FINDING MAXIMA AND MINIMA 65

Figura 2. Página de texto de la guía manga.

Este paralelismo con el libro de texto se pone de manifiesto en los ejercicios. Al final de cada capítulo se incluyen una lista de problemas similares a los que podemos encontrar en los libros de texto de ese nivel. Por ejemplo, en la parte de integrales, uno de los ejercicios es una lista de integrales indefinidas que hay que resolver. Toda la integración de ejemplos prácticos que constituye la parte positiva de la parte del libro narrada a través del manga se diluye en el momento en que, cuando el lector, tiene que aplicar el conocimiento adquirido a la resolución de problemas, estos son totalmente abstractos y no tienen ninguna relación con conceptos aplicables.

Estos problemas de las guías manga se agudizan en la otra serie de guías conocidas como *The Cartoon Guide* y realizadas por Larry Gonick y, como en el caso de las anteriores, cubren un amplio rango de disciplinas entre las que se incluyen el cálculo, el álgebra y la estadística

(esta última es la única disponible en castellano). En este caso estamos claramente ante un libro de texto ilustrado. Prácticamente todo el texto que podríamos encontrar en un libro clásico cuando se presenta un concepto está presente en cada una de las viñetas y sus ilustraciones lo único que hacen es acompañar el concepto, en muchas ocasiones, de manera humorística, sin crear una historia entre las diferentes viñetas.

No hay que entender esto como una crítica destructiva. El objetivo de Gonick es hacer más entretenida la lectura de conceptos que a veces son complejos y eso lo consigue sobradamente, ya que es un excelente ilustrador y un gran humorista gráfico. Además, a través de la imagen introduce ejemplos que ayudan a concretar y a entender mejor conceptos complejos. Por tanto, desde el punto de vista de hacer más asequible y más atractivo el proceso de adquisición de conocimientos, la obra de Gonick, como también sucedía con las guías manga consiguen plenamente sus objetivos. Sin embargo, estas guías no consiguen alejarse del paradigma expositivo de las enseñanzas de las matemáticas y hacen el efecto de un libro de texto que juega un papel fundamental en el aula de matemáticas desde los inicios de la educación obligatoria y que “ha originado una práctica escolar determinada por sus uso, así como una organización de la enseñanza que se mantiene en la actualidad salvo casos aislados” (González Astudillo & Sierra Vázquez, 2004). Lo que sí consiguen es hacer que el libro de texto sea más original, atractivo y divertido lo cual no es un logro menor y por eso son recursos muy interesantes para introducir en la clase de matemáticas.

#### 4. SUPERHÉROES Y OTRAS INICIATIVAS

En el primer capítulo de *La física de los superhéroes*, James Kakalios afirma lo siguiente:

*El mundo real es un lugar complicado. Con el fin de proporcionar ilustraciones en una lección de física para resaltar solamente un único concepto, tal como la segunda ley de Newton del movimiento o el principio de la conservación de la energía, los profesores de física han desarrollado durante décadas un arsenal de escenarios estilizados en exceso que comportan el movimiento de proyectiles, pesos colgando de poleas o masas oscilando unidas a resortes. Estas situaciones parecen tan artificiales que inevitablemente los estudiantes se lamentan pensando ¿cuándo voy a usar estas cosas en mi vida real?*

*Un ardid que he encontrado casualmente al enseñar física tiene que ver con el uso de ejemplos sacados de comic books que ilustran correctamente diversas aplicaciones de principios físicos. Resulta bastante interesante comprobar que, siempre que cito ejemplos de los cómics de superhéroes en una clase, mis estudiantes nunca se preguntan cuándo van a emplear esa información en “la vida real” (Kakalios, 2006)*

Un principio similar emplea el cómic *Solution Squad* de Jim McClain para intentar enseñar conceptos matemáticos utilizando superhéroes. La diferencia con respecto a Kakalios es que, en lugar de escribir un libro de texto donde se expliquen los conceptos básicos de la física sustituyendo los ejemplos clásicos por historias de los cómics de superhéroes, McClain crea sus propios cómics de superhéroes, donde los personajes principales tienen poderes relacionados con las matemáticas que les ayudan a resolver los problemas a los que se enfrentan en cada episodio.

Así, Absolutia tiene el poder de aumentar o disminuir la temperatura, Equality es capaz de replicar las habilidades de cualquier otra persona o los gemelos Abscissa y Ordinate se mueven a grandes velocidades de forma horizontal y vertical respectivamente. Esos son solo parte del elenco de personajes, porque se trata de un grupo que puede crecer según se hagan necesarias nuevas habilidades matemáticas que permitan explicar los conceptos correspondientes a cada episodio (Figura 3).



Figura 3. Presentación de personajes de *Solution Squad*.

Se trata de huir totalmente del libro de texto, de manera que los contenidos están insertos de forma apropiada a lo largo de la historia, intentando que aparezcan de manera “natural” intentando huir (no siempre con éxito) del modelo expositivo. A través de historias atractivas

para los lectores de la franja de edad a la que va dirigida la obra (en este caso los grados 4 a 8 del sistema educativo estadounidense) la lectura de esta obra pretende que sea el estudiante el que construya activamente el conocimiento a través de lo que se le va contando y de la forma en la que los superhéroes resuelven los problemas. Hay que tener en cuenta que un aprendizaje activo no significa un aprendizaje autónomo. No hay por qué suponer que la lectura del cómic le va a proporcionar toda la información que el estudiante necesita. La mediación del profesor es necesaria, pero la intención es realizarla de una forma menos expositiva y más integradora a partir de un elemento, los superhéroes, que, como dice Kakalios, a los lectores jóvenes no les resulta tan ajeno a su “vida real”.

Algo similar es lo que realiza Pedro Martínez Ortiz, profesor de Educación Secundaria y Bachillerato en IES María Blasco de San Vicent del Raspeig en Alicante. En este caso, en lugar de superhéroes, se utiliza una estética manga (posiblemente más próxima a los adolescentes) para crear *Mathland* un mundo donde las aventuras de los personajes protagonistas de las historias sirven para explicar algunos de los conceptos matemáticos básicos relativos a las matemáticas de Educación Secundaria. La idea es la misma, a partir de una lectura comprensiva de las historias desarrolladas por el profesor, los alumnos pueden construir, con la mediación de este, el conocimiento de forma activa tratando de evitar la multiplicación de las clases expositivas y el uso del libro de texto.

En definitiva en ambas iniciativas se trata de salir de lo abstracto de los ejemplos utilizados generalmente para explicar matemáticas para llegar a situaciones que conecten con los alumnos. No importa que se trate de mundos de fantasía. Si recogen experiencias que el alumno puede sentir como cercanas, la discusión de si tienen una aplicación real, o no, resulta superflua como afirma Kakalios. Lo importante es pasar de lo abstracto, que muchas veces hace difícil la comprensión a algo concreto que facilite una sensación de familiaridad para el alumno que le permita ser el agente creador de su propio conocimiento a partir de la lectura de las aventuras de unos personajes que le resultan atractivos porque apelan a una experiencia relacionada con su tiempo de ocio, con lo que sucede fuera del aula y le permiten integrar esos dos mundos, el de dentro y el de fuera del centro educativo, que muchas veces parecen irreconciliables.

#### 4. CONCLUSIONES

En este capítulo se han presentado algunos ejemplos de cómics relacionados con la enseñanza de las matemáticas. Pese a que el cómic es una herramienta cada vez más implantada en el ámbito educativo no es esta una de las materias en la que se han centrado la mayoría de las iniciativas. El carácter abstracto que implica el modelo de enseñanza imperante en esta asignatura parece que hace difícil una adaptación visual del contenido de la misma. Sin embargo, en los últimos años han aparecido algunas obras que afrontan esta tarea y que han sido el objeto de análisis de este trabajo.

La metodología de análisis se ha basado en analizar si esas obras fomentan el aprendizaje activo del estudiante que de acuerdo con muchos pedagogos se debe adoptar a la hora de afrontar una clase de matemáticas (Puga Peña & Jaramillo Naranjo, 2015). La conclusión a la que se ha llegado es que algunos de los cómics más conocidos, como las guías manga, lo que hacen es reproducir el carácter expositivo de la mayor parte de las clases de matemáticas, añadiendo algunos ejemplos prácticos y, sobre todo, incrementando el uso de la imagen. No es algo desdeñable. El añadir la imagen a nuestro proceso de aprendizaje incrementa la adquisición de conocimientos, así que el solo hecho de ilustrar apropiadamente las exposiciones matemáticas es una mejora con respecto al libro de texto tradicional.

Sin embargo, el aprendizaje mejora si adoptamos un modelo de aprendizaje activo. Por eso son mucho más interesantes los cómics que, a través de una historia permiten que sea el lector el que vaya construyendo el conocimiento. Toda la información necesaria debe estar allí, pero no se debe exponer, sino que es el estudiante el que a través de la comprensión del relato realiza el proceso de aprendizaje. En todo caso, todos los ejemplos mostrados constituyen ejemplos de cómics que bien sea un artista de cómics, bien sea un profesor, bien un equipo formado por ambos o una persona que es a la vez ambas cosas, han creado para que los alumnos comprendan determinados conceptos de forma más o menos activa. Sin embargo, si es el propio alumno el que ilustra los conceptos todavía es posible aumentar el grado de aprendizaje por parte de los estudiantes.

Esta idea está bastante clara en la práctica de la enseñanza de la historia del profesor Pedro Cifuentes. En su labor en las aulas de secundaria, no solo crea cómics para sus estudiantes, sino también realiza actividades en las que los alumnos tienen que ser los creadores de sus propios cómics (Martínez-Salanova Sánchez, 2021). Sin embargo, esta no es una práctica que se haya extendido al campo de las matemáticas. Parece que una materia tan “seria” esta reñida con el ámbito del dibujo, algo que se realiza dentro del ámbito académico en la infancia y que se va abandonando con la excepción del dibujo técnico en el caso de los estudios relacionados, sobre todo, con algunas ramas de la ingeniería y la arquitectura.

Salvo que alguien se vaya a dedicar a una disciplina artística, a partir de un determinado momento ya no se considera que el estudiante tenga que utilizar la imagen como elemento comunicativo. Comunicarse con imágenes no implica necesariamente dibujar “bien”. Pero el hecho de no tener habilidades para el dibujo no debe implicar que eliminemos la imagen del sistema académico, porque nos estamos privando de una forma poderosa de comunicación. Sería interesante como paso adelante en el uso del cómic en la enseñanza de las matemáticas no solo introducir el cómic en el aula, sino también fomentar la realización de cómics por parte del alumnado que intenten explicar los conceptos matemáticos que están estudiando. Así no solo se cumpliría la idea de transmitir lo aprendido incrementando la capacidad de aprendizaje, sino que también se podrían desarrollar otras competencias

relacionadas con la alfabetización visual y la comunicación multimodal. Ese es un camino interesante para trabajar en el futuro.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Aiche, M. (2011). *Enseigner le projet d'architecture*. Universitaires Européennes.
- Delval, J. (1997). *¿Cómo se construye el conocimiento?* Universidad Autónoma de Madrid.
- Eckert, L. S. (2013). Protecting Pedagogical Choice: Theory, Graphic Novels, and Textual Complexity. *Language Arts Journal of Michigan* 29(1), 40-43.
- Flores Martínez, P. (2003). Viñeta relacionadas con las matemáticas. *Epsilon: Revista de la Sociedad Andaluza de Educación Matemática "Thales"* 56, 243-258.
- Frey, N., & Fisher, D. (2008). *Teaching visual literacy: using comic books, graphic novels, anime, cartoons, and more to develop comprehension and thinking skills*. Corwin Press.
- González Astudillo, M.T. & Sierra Vázquez, M. (2004). Metodología de análisis de libros de texto de matemáticas. Los puntos críticos en la enseñanza secundaria en España durante el siglo XX. *Enseñanza de las ciencias* 22(3), 389-408.
- Gillenwater, C. (2009). Lost Literacy: How Graphic Novels can recover Visual literacy in the Literacy Classroom. *Afterimage* 37(2), 33-36.
- Gisbert, J. (2020). Logicómix como paradigma. *Tebeosfera* 3(14).
- Jacobs, D. (2007). More than Words: Comics as a Means of Teaching Multiple Literacies. *English Journal* 96(3), 19-25.
- Kakalios, J. (2006). *La física de los superhéroes*. Ma non troppo.
- Marqués, S. (2020, 8 de diciembre). TIMSS 2019: Singapur, inalcanzable. España, sin avances en los últimos cuatro años. *Magisterio*. <https://www.magisnet.com/2020/12/timss-2019-singapur-inalcanzable-espana-sin-avances-en-los-ultimos-cuatro-anos/>
- Marqués, S. (2020, 15 de diciembre). España y las matemáticas: Tenemos un problema. *Magisterio*. <https://www.magisnet.com/2020/12/espana-y-las-matematicas-tenemos-un-problema/>
- Martínez-Salanova Sánchez, E. (2021). Entrevista a Pedro Cifuentes. *Aularia, el país de las aulas : revista digital de comunicación* 10(1), 65-70.

- Muñoz, J. V. (2021). El cómic y la enseñanza de la historia contemporánea. Apuntes didácticos para la enseñanza de la memoria histórica y los movimientos sociales en distintos niveles educativos. *Didácticas específicas* 24, 39-62.
- Puga Peña, L.A. & Jaramillo Naranjo, L.M. (2015). Metodología activa de la construcción del conocimiento matemático. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación* 19(2), 291-314.

# EL CÓMIC COMO RECURSO EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES

---

SERGIO FUENTES ANTÓN  
*Universidad de Salamanca*

## 1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de las ciencias ha tenido siempre un componente práctico a la par que repetitivo. Las típicas clases de pizarra y libro de texto son abundantes a lo largo del sistema educativo tanto español como de otros países, siendo especialmente evidente a una escala universitaria. Sin embargo, hacia la década de los 70, comenzaron a surgir nuevas preocupaciones respecto a la enseñanza de ciertas materias como Matemáticas, Química o Biología. Es entonces cuando comienzan a surgir los bocetos de lo que se conocería años más tarde como Didáctica de las Ciencias. A partir de los años ochenta, comenzó a consolidarse como disciplina, generando varios cambios en la forma de impartir ciertas materias (Garrido et al. 2008; Cobacho et al. 2016).

Desde entonces, se han estado buscando nuevas metodologías, avanzando en el grado de innovación y adaptándolas a medida que la sociedad y el ser humano evolucionaba, especialmente en el ámbito académico. Una de esas metodologías innovadoras, se ha centrado en los últimos años en la utilización del cómic.

Este recurso ha demostrado ser versátil para ciertas materias, desde Lengua y Literatura (Gonzaga 2021) o historia (Moreno Vera et al. 2021), hasta la realización de actividades físicas en la naturaleza (Cantó et al. 2010), incluyendo la didáctica de dichas asignaturas. Pero tal y como han apuntado autores como Gonzaga (2021), a pesar de utilizarse a varios niveles como la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) o Bachillerato, no se ha empleado el cómic como método de enseñanza de contenidos lingüísticos sino como herramienta de animación a la lectura.

En la actualidad, sigue siendo común entre algunos sectores de la población, pensar que los cómics solamente están vinculados o dirigidos a un público infantil o juvenil (Pons 2003; Agüero et al. 2012), pero no debemos subestimar el tremendo potencial que tienen los cómics en el entorno educativo. Esto no es algo nuevo ni de pocos años atrás. Son muchos los docentes y educadores que han considerado el cómic como un gran recurso pedagógico y han empleado cómics en sus clases desde hace más de 60 años (Hosler y Boomer 2011; Santana y Arroio 2012).

El sugerir este tipo de publicaciones como un material de enseñanza comenzó hace más de 70 años (Hutchinson 1949). Esta herramienta se pensó como de particular ayuda e interés para aquellas clases que contenían alumnos con necesidades especiales o para alumnos con bajo rendimiento. Al mostrarse, por ejemplo, como llevar a cabo un experimento en forma de viñetas, los alumnos podían seguir los dibujos mucho más fácilmente, revisar todos los pasos a realizar y avanzar en la consecución del mismo.

Sin embargo, la investigación de Hutchinson (1949), reveló un bajo porcentaje de cómics dedicados a la enseñanza de ciencias. Años después, estos números no parecen haber cambiado mucho respecto al contexto histórico, ya que los cómics tienen un desarrollo escaso en el aprendizaje de las ciencias (Asmiarsih y Rusmini 2019).

### 1.1. CÓMIC Y CIENCIAS: PROBLEMÁTICA Y EMPLEO

Aunque la aplicación de este tipo de material y su presencia en las aulas vaya poco a poco haciéndose un hueco entre las metodologías tradicionales, la relación entre cómics y ciencia no es algo actual. Desde hace décadas pueden observarse referencias a la Química y otras disciplinas asociadas como la Física o las Matemáticas en estas historietas.

Carter (1988), realiza un repaso a lo largo de varias décadas, mencionando gran cantidad de cómics que emplean terminología relacionada con la Química o la Física, como agua regia, la espectroscopia o energía atómica, términos que no suelen ser muy comunes en historietas gráficas. En su obra, Carter detalla varios ejemplos de cómics cuyos personajes son altamente conocidos, bien por pertenecer a la franquicia Disney como el Pato Donald (Copyright 1958 Walt Disney Productions) o bien por estar más relacionado con el mundo de los superhéroes como Marvel (Copyright 1977 Columbia Pictures Industries).

Como Gafoor y Shilna (2013) han comentado, los conceptos en ciencias suelen ser abstractos y difíciles de entender por ciertos públicos. A ello se suma el desinterés que los alumnos suelen tener por la ciencia, tanto en la etapa de educación secundaria, como en niveles posteriores, el cual viene generado por una falta de motivación que, en la mayoría de los casos, se debe a que no entienden dichas asignaturas y no las ven útiles para su vida diaria (Coca 2015; Robles et al. 2015; Cobacho et al. 2016). Hermita y colaboradores (2020), indican que los alumnos tienden a aburrirse si el aprendizaje es monótono y, en cierto modo, el estudio de la Física, la Química o la Matemáticas llega a serlo. Conceptos como la tabla periódica, formulación o diversos problemas sobre magnitudes o fuerzas, siguen enseñándose con metodologías repetitivas, dedicándose a ejercitar una y otra vez los mismos casos con diferentes unidades y cantidades.

Por ello, el cómic como recurso didáctico tiene especial importancia en el aprendizaje de estas materias más áridas o consideradas aburridas por los alumnos. El uso de elementos gráficos en el entorno científico (más enfocado a la Física y la Química), puede ayudar a cambiar esa visión negativa preconcebida por los estudiantes (Agüero et al. 2012; Weber et al. 2013). Se ha comprobado que ciertas historietas, aventuras gráficas y otros recursos similares, son muy atractivos para varios públicos, desde niños hasta la edad adulta (Safita et al. 2019; Gonzaga 2021). Por ello, se espera que los alumnos lleguen a mostrar un mayor interés en materias de ciencias al poder comprender mejor todo ese complicado bagaje académico.

Además, los profesores pueden aprovecharse de la gran cantidad de series y *merchandising* relacionado con temas científicos que existen y que están surgiendo recientemente (Farinella 2018) y no tan recientes (Nagata 1999; Tatalovic 2009). Esto tiene, además, otro impacto positivo en los docentes y en sus formas de dar la clase ya que, en opiniones recogidas en la literatura, son muchos los que desean aplicar cómics para enseñar ciencias, ya que consideran que aportan un enfoque lúdico e interesante para debatir conceptos químicos, enseñar y entretener a la vez e incluso, desarrollar la creatividad, alejándose de las tradicionales clases de pizarra y libro de texto (Weber et al. 2013).

## 1.2. CHEMTOON: CONCEPTO Y DESARROLLO

En la enseñanza de ciencias, hemos de mencionar las caricaturas humorísticas como los ancestros de las historietas, tebeos y cómics actuales. Si bien varios autores han comentado la existencia de dibujos humorísticos desde los tiempos de las pinturas murales (Kennepohl y Roesky 2008), se ha señalado el inicio de las caricaturas en torno a finales del siglo XVIII (Newell 1931). Tras el éxito que tuvo la creación y comercialización de los cómics años más tarde, no tardaron en crearse situaciones y personajes adaptados al entorno científico y su relación con materias como Física o Química.

De esta manera surgieron los llamados *Scientoons*, *Chemical Cartoons* o *Chemtoons* (Trnová et al. 2013; Asmiarsih y Rusmini 2019), destinados a la explicación de fenómenos, eventos o vidas de personajes relacionados con estas ramas más puras de la ciencia.

A finales de los años 90, Keogh y Naylor (1999), desarrollaron el término *Concept cartoon* como una forma de explicar las ciencias y fenómenos que ocurren de forma cotidiana, a través de viñetas y personajes que establecen diálogos. Con estos recursos, los alumnos pueden resolver los problemas que surgen en su día a día, cuestionar su pensamiento crítico y científico, ampliando sus horizontes (Dabell 2004; Ingec 2008).

Investigaciones acerca del uso de cómics en educación de las ciencias, sugieren que el uso de ilustraciones ayuda a un mayor entendimiento de los fenómenos científicos que generalmente se explican a través de libros de texto. Hosler y Boomer (2011), mostraron mejoras en el conocimiento de los contenidos y las actitudes, entre aquellos estudiantes menos motivados o desinteresados, una vez comenzaron a leer cómics. Otros autores han determinado que el uso de esta metodología ilustrada es particularmente beneficioso para alumnos con habilidades comunicativas limitadas o problemas con la percepción del entorno (Spiegel et al. 2013).

Como se ha mencionado por varios autores, el estudio y aprendizaje de la Química es considerado como una materia compleja y difícil de abordar por parte de los alumnos (Gafoor y Shilna 2013). Por ello, los profesores tienen el deber de facilitar el aprendizaje de estas materias para lo cual, pueden servirse de una gran variedad de métodos innovadores de

enseñanza, ya sea de una manera simple, con el uso de *concept cartoons* desarrollado por Keogh y Naylor (1999), o con cómics más elaborados a nivel gráfico.

### 1.3. OBJETIVOS

Analizando la información obtenida hasta el momento, podemos señalar que, en los últimos años, ha aumentado la investigación acerca del uso del cómic en la enseñanza de las ciencias (Tatalovic, 2009; Hosler y Boomer 2011; Spiegel et al., 2013; Lin y Lin 2016). Los beneficios de esta metodología han sido reportados por varios autores incluyendo un mayor entendimiento sobre la naturaleza de los experimentos (Trnová et al. 2013), ayuda para aprender seguridad en el laboratorio, así como implicar a los alumnos y mantener su interés (Di Raddo 2006) e incluso permitir al profesorado combinar texto y arte para crear una herramienta pedagógica más efectiva (Rota e Izquierdo 2003).

Considerando todo lo mencionado anteriormente, la presente comunicación plantea y expone la creación de diversos materiales gráficos con la finalidad de conseguir llevar al aula una metodología innovadora, accesible y adaptable a varios niveles educativos mediante los siguientes objetivos:

- a) Creación de unos personajes recurrentes que, en un formato de aventuras, aborden situaciones relacionadas con las ciencias naturales como, los efectos de la contaminación en las ciudades, formas de actuación de las Leyes de Newton o la estructura atómica.
- b) Diseño y creación de un determinado volumen de historietas, entrelazadas entre ellas y con una continuidad. De esta manera, los cómics podrán leerse por separado y, a la par, servir para seguir una línea argumental que enganche y motive a los alumnos.
- c) Creación de materiales didácticos para la enseñanza de las ciencias naturales en formato cómic, tanto para impartir una docencia práctica en el laboratorio, como para servir de refuerzo y repaso de las materias y temas explicados en el aula.

## 2. MATERIAL Y MÉTODOS

### 2.1. DESARROLLO DE LA PROPUESTA

El interés por crear material gráfico en formato cómic con fines educativos, se planteó desde finales del curso académico 2021/2022. Como sujetos de estudio, se tomó una clase de alumnos matriculados en el segundo curso del Grado en Maestro en Educación Primaria y Doble Grado en Maestro en Educación Infantil y Primaria, pertenecientes a la asignatura Ciencias Naturales y su Didáctica II, en la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila, perteneciente a la Universidad de Salamanca (USAL).

La clase estuvo formada por 88 alumnos (69 en el grado de Primaria y 19 en el doble grado Infantil - Primaria). Durante la evolución de la asignatura, se plantearon diversos guiones de laboratorio para llevar a cabo la parte práctica de la asignatura. Dichos guiones, consistían en un texto detallado de la experiencia a realizar, incluyendo una parte teórica, materiales empleados, forma de llevar a cabo los experimentos y algunos ejercicios de captación de resultados y reflexiones.

Los alumnos volvieron a estar presentes en el curso académico 2022/2023, en la asignatura Ciencias Naturales y su Didáctica IV, perteneciente al tercer curso de dichas titulaciones. En esta segunda toma de contacto con el alumnado, se encontraron matriculados 78 alumnos (60 alumnos en el grado de Primaria y 18 en el doble grado Infantil-Primaria), por lo que la muestra permitía comparar resultados entre ambos cursos académicos.

Al comenzar el curso académico, en los primeros días de clase se realizó una encuesta entre los 78 alumnos de tercero, para evaluar la preferencia entre dos tipos de guiones de prácticas de laboratorio. Para ello, se mostraron dos guiones que contenían la misma información teórica, pero con un diseño totalmente diferente (Fig. 1). La votación entre los alumnos determinaría el tipo de guion empleado a lo largo de la docencia práctica de la asignatura.

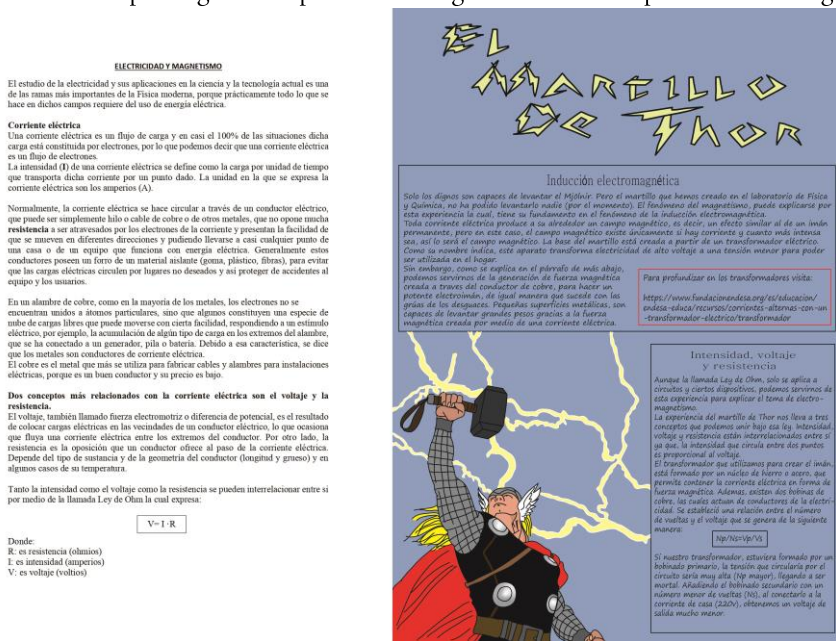


Figura 1. Comparativa entre guiones de prácticas utilizados en el estudio: a la izquierda, guion clásico textualizado; a la derecha, el mismo guion adaptado al formato gráfico

## 2.2 CREACIÓN DE MATERIAL GRÁFICO DE ENSEÑANZA

La creación, tanto del material didáctico para la docencia práctica, como el desarrollo de viñetas para la creación de una serie de cómics relacionados con materias de ciencias naturales, se realizó utilizando una técnica híbrida (Asmiarsih y Rusmini 2019), que combina un proceso manual de dibujo de borradores y bocetado junto a técnicas digitales que permiten crear contenido y editar los dibujos y bocetos realizados con anterioridad (Fig. 2).

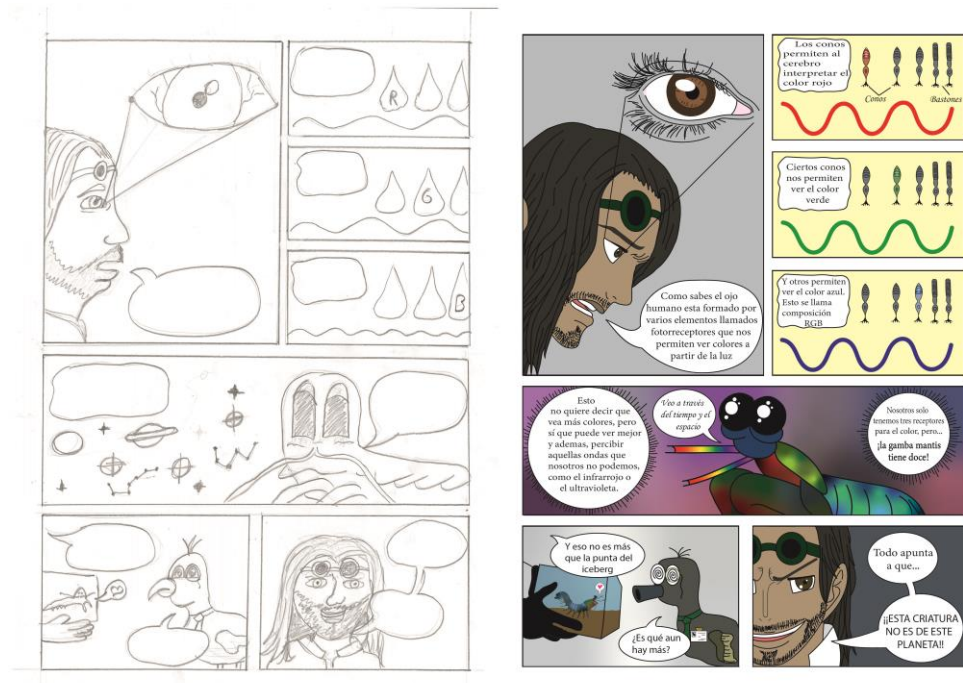


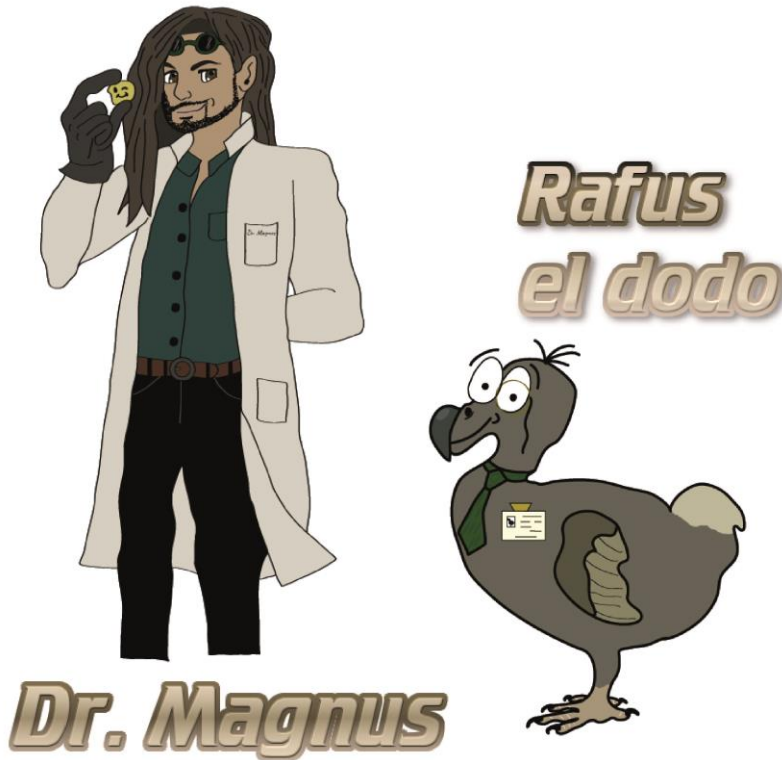
Figura 2. Proceso de creación de cómics como recurso didáctico: a la izquierda, boceto realizado a mano y escaneado; a la derecha, proceso de digitalización y coloreado del mismo

Una vez realizados los bocetos para los guiones de prácticas, se llevaron a formato digital utilizando una tableta gráfica modelo Huion Kamvas 13, junto con el software de diseño gráfico Adobe Illustrator 2022 (versión 25.4.8).

El bocetado se realizó en forma de *storyboards*. De esta manera podían ir acomodándose los elementos de los guiones de prácticas y los cómics, junto con los personajes y los textos futuros para obtener una disposición que resultara atractiva, sin estar muy cargada de información teórica.



duración del curso. Un elevado porcentaje mejoró sus conocimientos, comparado al curso anterior y varios alumnos pusieron en práctica algunas de las técnicas de dibujo mostradas en los guiones, para explicar sus propias reflexiones respecto a los experimentos realizados. Con relación a la parte de cómics, tras el proceso de diseño y selección de diversas temáticas asociadas a las ciencias naturales, se crearon dos personajes recurrentes (Fig. 4) y se comenzaron a desarrollar tres historietas que incluirían los temas de especies invasoras, extinciones y evolución de especies y micología. Dichas historietas a su vez, contienen conceptos relacionados con Física y Química, Paleontología, Ecología e Historia entre otras.



*Figura 4 Personajes protagonistas de la serie de cómics planteados: el Dr. Magnus y Rafus, el dodo*

La previsión es utilizar los cómics desarrollados en diferentes momentos de la etapa educativa, ya sea para Educación Primaria, Educación Secundaria, Bachillerato o etapa universitaria, con especial interés en aquellos estudios dedicados a la formación de futuros docentes como los grados en maestro en Educación Infantil y Primaria analizados en esta propuesta. Otros objetivos de aplicación estarían dirigidos al público general, con interés en materias de ciencias naturales, apoyo a la divulgación científica o material didáctico para enseñanza no formal (museos, aulas de la naturaleza...).

No cabe duda de que el uso de cómics y técnicas gráficas en la enseñanza de las ciencias es una manera inusual de aprendizaje, además de ser un vehículo inesperado para el estudio y análisis del día a día (Tatalovic 2009). Sin embargo, el interés por utilizar una metodología gráfica y visual queda patente por parte de la amplia mayoría de alumnos que participaron en el estudio. Tal y como otros autores han apuntado, la mezcla de terminología científica junto a representaciones gráficas más o menos humorísticas, ayudan a una mayor motivación, especialmente para alumnos desinteresados o con bajo rendimiento escolar (Lin y Lin 2016). Si tenemos en cuenta la muestra de alumnos participantes en el estudio, podemos establecer una conexión con un posible sector desmotivado o desinteresado hacia las ciencias. Los alumnos que se matriculan en el grado de maestro acceden a dicha carrera universitaria por la vía de estudios secundarios o bien, por la vía de Formación Profesional. Respecto a los primeros, un elevado porcentaje proviene de la rama correspondiente a Humanidades y Ciencias Sociales, los cuales no han adquirido ciertos conocimientos básicos en materias de Física y Química o los recibieron en etapas tempranas de la E.S.O. El resultado de esta situación es que, al enfrentarse a una asignatura obligatoria puramente de ciencias presente en el plan de estudios, muchos alumnos acuden desmotivados o desinteresados a las clases.

A este efecto se suma el hecho que, en muchas ocasiones, las tareas y experimentos llevadas a cabo en los laboratorios, son numerosas para un tiempo reducido y los estudiantes se ven sobrepasados y no consiguen fijar el conocimiento que se desea impartir. Las explicaciones sobre los procesos a llevar a cabo en las prácticas de laboratorio frecuentemente implican guiones clásicos, en forma de textos elaborados que describen paso a paso los procesos que se han de llevar a cabo, así como las observaciones necesarias durante la realización de los experimentos (Zeiner et al. 2019).

Esto ha motivado la creación de materiales gráficos para introducir teoría en el laboratorio y de esta manera reducir parte de ese estrés al que los estudiantes se ven sometidos. La utilización de técnicas extraídas del cómic para la creación de guiones de laboratorio ha sido puesta en práctica por autores como Di Raddo (2006) o Affeldt y colaboradores (2018), especialmente para enseñar seguridad en los laboratorios. En estos casos los resultados han sido ampliamente positivos, ya que se ha observado que, al acercar y mostrar todo ese trabajo de laboratorio a través de elementos creativos, permite mejorar la experiencia de enseñanza-aprendizaje comparado con los textos explicativos convencionales, que resultan tediosos y complejos de asimilar.

Respecto a los participantes, muchos estudios relacionados con cómics y enseñanza de ciencias tienen como muestra de estudio alumnos de cursos de educación primaria (Hermita et al. 2020), secundaria (Khoiriyah et al. 2019) o bachillerato (Agüero et al. 2012). Spiegel y colaboradores (2013) encontraron que el uso de cómics y estructuras gráficas en la enseñanza de ciencias podía ser tanto atractivo y motivador, como eficaz a la hora de transmitir conocimientos a una amplia variedad de estudiantes y, recientemente, se empieza

a incluir este tipo de enseñanza en niveles universitarios tanto en otros países (Kumasaki et al. 2018), como en España (Castillo Granada et al. 2021).

Esta técnica de enseñanza no solamente tiene beneficios para los niveles reglados de educación, sino que puede ser aplicada a la educación no formal (Affeldt et al. 2015; Affeldt et al. 2018). Varios autores han analizado el uso de cómics para la enseñanza de ciencias en museos, aulas de la naturaleza o para labores divulgativas y han observado un notable aumento en el interés por las ciencias mediante esta vía, debido en gran medida a la faceta amable y divertida que presenta este tipo de enseñanza para un público no académico. Respecto a la divulgación científica, un estudio llevado a cabo por la Universidad de Alicante analizó la propuesta para un concurso de creación de cómics que pudieran servir tanto como elemento didáctico en el proceso de aprendizaje, como para divulgación científica (Noailles et al. 2022). En estos aspectos, los autores y el público objetivo eran alumnos universitarios, con posibilidad a abrirse a un público general.

El material gráfico descrito en el presente manuscrito y originalmente creado para su utilización en el laboratorio, puede expandirse también hacia el aspecto de la educación no formal, sobre todo en labores de divulgación científica. Por ejemplo, en ferias de ciencias, que involucran en su mayoría a un público infantil o juvenil, ya que la enseñanza de estas materias por medio de una metodología atractiva como los cómics, puede repercutir en un mejor aprendizaje en el entorno escolar (Orion y Hofstein 1991).

Continuando en este aspecto de uso diverso en educación formal y no formal, los cómics planteados y diseñados para la enseñanza de diversas materias y conceptos tienen la ventaja de poder adaptarse a varios niveles educativos. El diseño empleado en formato de aventura continuada, junto con toques y características derivadas del dibujo manga, juegan a favor de poder atraer a parte de ese público objetivo menos relacionado o interesado por la Química. Varios autores han señalado el valor de enseñar ciencias a través de una aventura llevada a cabo por unos personajes recurrentes (Rota e Izquierdo, 2003). El conocimiento científico puede transmitirse de una forma fácil y sin barreras cuando este se encuentra inmerso en la trama, diluido en el humor y las propias disertaciones y decisiones de los personajes.

Uno de los ejemplos más relacionados con esta enseñanza sin barreras y, sobre todo, muy utilizado por varios docentes e investigadores en los últimos años, es el manga *Dr. Stone* (Fiori y Goi 2022; Septaria y Fatharani 2022). Tomando estas investigaciones en consideración, los cómics llevados a cabo en la presente investigación están orientados a entretener al lector por medio de la narración de una aventura, con trazas de humor, pero a la vez, que sean una buena herramienta pedagógica que permita atraer a los estudiantes y los motive a seguir profundizando en estas materias (Hosler y Boomer 2011). Que no sean simplemente un mero entretenimiento para mostrar aplicaciones de Física y Química de forma divertida, sino también, que sirvan como un recurso didáctico para repasar conceptos más complejos y permitir la fijación de los mismos, simplificando y facilitando el aprendizaje (Castillo Granada et al. 2021).

#### 4. CONCLUSIONES

Como se ha podido observar, la utilización de cómics en el ámbito académico no es una metodología reciente ya que su presencia en las aulas se remonta varias décadas atrás. Sin embargo, la novedad e innovación radica en la creación de cómics expresamente dirigidos a enseñar ciertas materias y conceptos que, tradicionalmente, se han enseñado por medio de libros y clases teóricas. Mediante la creación de personajes inmersos en una aventura o adaptación de los típicos guiones de laboratorio, se ha podido comprobar que la motivación y seguimiento por parte de los estudiantes se incrementa, al suministrarse la información científica de una forma entretenida y divertida.

Además de servir como apoyo en clases teóricas y repaso para los estudiantes de varios niveles educativos, el uso de cómics tiene gran utilidad en el entorno de la educación no formal, al explicar conceptos más o menos complejos de una manera visual y sencilla.

La utilización de guiones de laboratorio adaptados al formato gráfico, con simplicidad de instrucciones y procesos más visuales, facilitan el aprendizaje, consecución y análisis de los procesos físicos o químicos que se llevan a cabo en asignaturas como Biología o Física y Química. Esto es especialmente importante en casos de alumnos universitarios que no han tenido una formación más sólida en estas materias y acceden a estudios superiores por otras vías diferentes.

#### 5. BIBLIOGRAFÍA

Affeldt, F., Meinhart, D. & Eilks, I. (2018). The Use of Comics in Experimental Instructions in a Non-Formal Chemistry Learning Context. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 6(1), 93-104.

Affeldt, F., Weitz, K., Siol, A., Markic, S. & Eilks, I. (2015). A non-formal student laboratory as a place for innovation in education for sustainability for all students. *Education Sciences*, 5(3), 238-254.

Agüero, S. O., García Salcedo, R., Guzmán, D. S. & Mendoza, J. G. (2012). Los cómics en la enseñanza de la Física: Diseño e implementación de una secuencia didáctica para circuitos eléctricos en bachillerato. *Latin-American journal of physics education*, 6(3).

Asmiarsih, N. S. & Rusmini, R. (2019). The Development of Chemtoon (Chemistry Cartoon) Comic as Chemistry Learning Media on Acid Base Matter for XI grade of Senior High School. In *National Seminar on Chemistry 2019 (SNK-19)* (pp. 148-154). Atlantis Press.

Cantó, E. G., Ruíz, J. C., del Amor García, M. J. & Ramírez, M. A. (2010). El cómic como recurso didáctico para el aprendizaje de las actividades físicas en el medio natural

- en el 2º ciclo de la educación primaria española. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 9(17), 117-133.
- Carter, H. A. (1988). Chemistry in the comics: Part 1. A survey of the comic book literature. *Journal of Chemical Education*, 65(12), 1029.
- Castillo Granada, A. L., Ríos Calderón, O. S., Soto Páez, R., Benítez Escamilla, T. & Contreras Cruz, D. A. (2021). Cómic para el aprendizaje de la espectroscopia infrarroja. *Educación química*, 32(2), 11-20.
- Cobacho, J. M., Fernández, M. D. & Ballesta, J. (2016). La enseñanza de la Química en Bachillerato: directrices y actuaciones prácticas. Un destello de luz en el camino competencial. Obtenido de [http://www.aires.education/wp-content/uploads/72016/077Juana-revista\\_4.pdf](http://www.aires.education/wp-content/uploads/72016/077Juana-revista_4.pdf).
- Coca, D. M. (2015). Estudio de las motivaciones de los estudiantes de secundaria de física y química y la influencia de las metodologías de enseñanza en su interés. *Educación XX1*, 18(2), 215-235.
- Dabell, J. (2004). *The maths coordinator's file—Using concept cartoons*. London: PFP Publishing.
- Di Raddo, P. (2006). Teaching chemistry lab safety through comics. *Journal of Chemical Education*, 83(4), 571.
- Farinella, M. (2018). The potential of comics in science communication. *Journal of science communication*, 17(1), Y01.
- Fiori, R. & Goi, M. E. J. (2022). Estudo da Química por meio da cultura digital do anime Dr. Stone: uma proposta pedagógica. *Research, Society and Development*, 11(7), e33311730110-e33311730110.
- Gafoor, K. A. & Shilna, V. (2013). Role of Concept Cartoons in Chemistry Learning. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED545358.pdf>
- Garrido, J. M., Perales, F. J. & Galdón, M. (2008). Ciencia para educadores. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 255-256.
- Gonzaga Goñi, S. (2021). *Los cómics humorístico-feministas y sus posibilidades didácticas en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Trabajo de Fin de Máster. Universidad de Alicante.

- Hermita, N., Ningsih, H. S., Alim, J. A., Alpusari, M., Putra, Z. H. & Wijaya, T. T. (2020). Developing Science Comics for Elementary School Students on Animal Diversity. *Solid State Technology*, 63(1s), 2492-2500.
- Hosler, J. & Boomer, K. B. (2011). Are comic books an effective way to engage nonmajors in learning and appreciating science?. *CBE—Life Sciences Education*, 10(3), 309-317.
- Hutchinson, K. H. (1949). An experiment in the use of comics as instructional material. *The Journal of Educational Sociology*, 23(4), 236-245.
- Ingec, S. K. (2008). Use of Concept Cartoons as an Assessment Tool in Physics Education. *US-China Education Review*, 5(11), 47-54.
- Kennepohl, D. & Roesky, H. W. (2008). Drawing attention with chemistry cartoons. *Journal of Chemical Education*, 85(10), 1355.
- Keogh, B. & Naylor, S. (1999). Concept cartoons, teaching and learning in science: An evaluation. *International Journal of Science Education*, 21(4), 431-446.
- Khoiriyah, N., Abdurrahman, A. & Suyatna, A. (2019). Development of Comics Physics Education with STEM for Stimulating Straight Line Motion Concept Mastery in Junior High School Students. *Jurnal Pembelajaran Fisika*, 7(2), 77-85.
- Kumasaki, M., Shoji, T., Wu, T. C., Soontarapa, K., Arai, M., Mizutani, T., Okada, K., Shimizu, Y. & Sugano, Y. (2018). Presenting safety topics using a graphic novel, manga, to effectively teach chemical safety to students in Japan, Taiwan, and Thailand. *Journal of Chemical Education*, 95(4), 584-592.
- Lin, S. F. & Lin, H. S. (2016). Learning nanotechnology with texts and comics: the impacts on students of different achievement levels. *International Journal of Science Education*, 38(8), 1373-1391.
- Moreno Vera, J. R., Ponsoda López de Atalaya, S. & Blanes Mora, R. (2021). By Toutatis! Trainee Teachers' motivation when using comics to learn history. *Frontiers in psychology*, 12, 778792.
- Nagata, R. (1999). Learning biochemistry through manga—helping students learn and remember, and making lectures more exciting. *Biochemical Education*, 27(4), 200-203.
- Newell, L. C. (1931). Caricatures of chemists as contributions to the history of chemistry. *Journal of Chemical Education*, 8(11), 2138.

- Noailles, A., Kutsyr, O., Ruiz Pastor, M. J., Albertos Arranz, H., Soriano, S., Fernández Sánchez, L., Ortuño Lizarán, I., Pérez Cremades, D., Vidal Gil, L., Company Sirvent, M. A., Cuenca, N. Lax, P. & Martínez Gil, N. (2022). El cómic como elemento didáctico y de divulgación científica. *Memorias del Programa de Redes de investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2021/22* (pp 689-705). Universidad de Alicante.
- Orion, N. & Hofstein, A. (1991). The measurement of students' attitudes towards scientific field trips. *Science Education*, 75(5), 513-523
- Pons, A. (2003). Más visto que el tebeo. *Educación y biblioteca*, 134, 66-71.
- Robles, A., Solbes Matarredona, J., Cantó Doménech, J. & Lozano Lucia, Ó. R. (2015). Actitudes de los estudiantes hacia la ciencia escolar en el primer ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 14(3), 361-376.
- Rota, G. & Izquierdo, J. (2003). " Comics " as a tool for teaching biotechnology in primary schools. *Electronic Journal of Biotechnology*, 6(2), 85-89.
- Safita, R., Deliza, D. & Juliani, N. (2019). Comic Book as a Source of Learning of Fungi Material for Senior High School. In *3rd Asian Education Symposium (AES 2018)* (pp. 92-95). Atlantis Press.
- Santana, E. R. & Arroio, A. (2012). Formação de professores na produção de histórias em quadrinhos (HQ) usando o computador. *Revista Tecnologias na Educação*, 6, 14.
- Septaria, K. & Fatharani, A. (2022). Manga Versus Webtoon: Alternative Science Learning Module Based on Dr. Stone. *Journal of Science Education Innovation*, 8(1), 11-22.
- Spiegel, A. N., McQuillan, J., Halpin, P., Matuk, C. & Diamond, J. (2013). Engaging teenagers with science through comics. *Research in science education*, 43, 2309-2326.
- Tatalovic, M. (2009). Science comics as tools for science education and communication: a brief, exploratory study. *Journal of Science Communication*, 8(4), A02.
- Trnová, E., Trna, J. & Vacek, V. (2013). The roles of cartoons and comics in science education. In *Proceedings of the 10th International conference on hands-on science* (pp. 239-242).

- Weber, K. C., Saldanha, T. C., Silva, K. K. S., Santos, P. M., Souza, D. D. & Arroio, A. (2013). Introducing comics as an alternative scientific narrative in chemistry teaching. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 1-14.
- Zeiner, M., Viehauser, P. & Steiner Friedmann, C. (2019). Teaching Laboratories at a slower pace: Introduction of photocomics as easy-to-use laboratory instructions. *Journal of Chemical Education*, 96(11), 2518-2523.

## PERMISOS

Pag. 174 © Dargaud Editeur y sus autores

Pag. 175 © Dargaud Editeur y sus autores

Pag. 175 © Dargaud Editeur y sus autores

Pag. 178 © Dargaud Editeur y sus autores