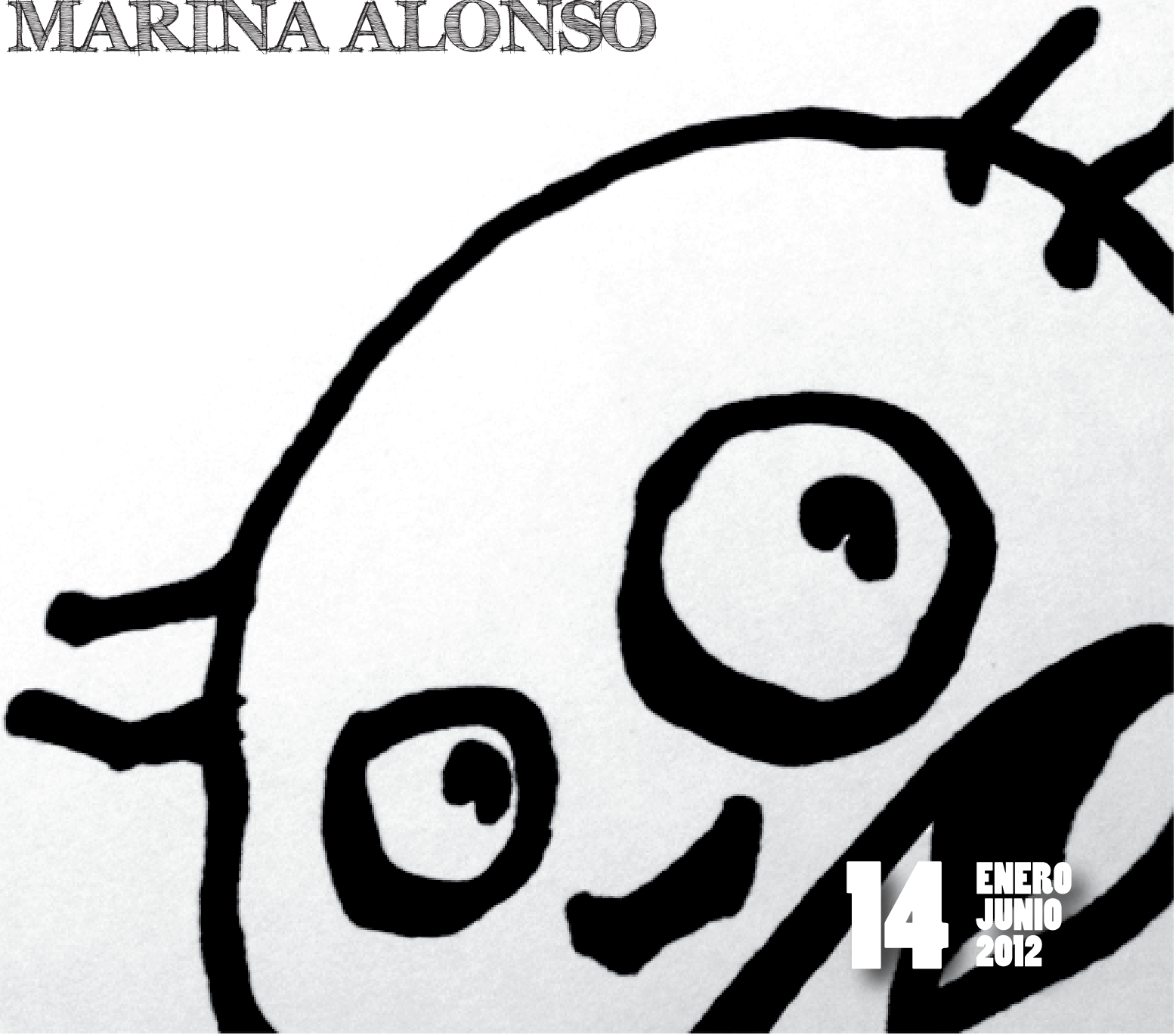


marco **e**le

**EL CÓMIC EN LA
CLASE DE ELE:
UNA PROPUESTA
DIDÁCTICA**

MARINA ALONSO



14 ENERO
JUNIO
2012

EL CÓMIC EN LA CLASE DE ELE: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

MARINA ALONSO ABAL

TUTORA: ESTHER JIMÉNEZ LUNA
DICIEMBRE DE 2010

AGRADECIMIENTOS

*A mi tutora por sus consejos.
A Luis por sus ideas en mis momentos de crisis.
A Rami.*

1. Introducción	5
2. El cómic en la clase de ELE. Su valor como recurso didáctico	6
2.1. Importancia como potenciador del factor afectivo	6
2.2. El factor lúdico	14
2.3. El fomento de la creatividad	19
2.4. Las dimensiones del humor y la risa	26
2.5. El desarrollo de la competencia intercultural	32
2.6. La idoneidad del input del cómic	38
3. Objetivos de la utilización del cómic en el aula	46
3.1. El desarrollo e integración de destrezas	46
3.2. El desarrollo de los materiales curriculares	51
3.3. La autonomía del alumno: las estrategias de aprendizaje	53
3.4. Las secuencias textuales	56
3.5. El tratamiento del componente cultural	57
4. Propuesta didáctica	59
4.1. Criterios para el desarrollo de las actividades	59
4.2. Secuencias didácticas	60
5. Conclusión	83
6. Bibliografía	85

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo, parte de la consideración del cómic como un material de enormes posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje del español. Los cómics, como el cine, la publicidad o la televisión, forman parte de nuestras vidas, sin embargo, se consideran un producto banal y sin importancia, cuya finalidad es, sin más, la de entretener. Esta idea, junto con el hecho de que, en España, el cómic se asocia con el público infantil, provoca que se tenga una visión estereotipada del mismo, ya que, en muchos casos, el término infantil en según qué contextos puede tener una connotación peyorativa; ése es el caso de la enseñanza. Si observamos los manuales de ELE, tenemos que hacer una diferenciación clara entre los destinados a niños y adolescentes y los destinados a adultos. En el primer caso, es habitual la presencia de los cómics, llegando a aparecer, de forma sistemática, al final de cada unidad, como en el caso de *Gente joven*, por citar un ejemplo. Por el contrario, en los manuales de ELE para adultos podemos apreciar una situación diferente. A pesar de que en el *Marco europeo de referencia para las lenguas* (MCER) y en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) se hace referencia a este material y a su uso en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, en dichos manuales el cómic apenas está presente o si lo está aparece, en muchos casos, como una actividad complementaria de revisión al final de la lección, como una mera distracción o una excusa para la conversación, pero en pocos casos como eje central de una secuencia de actividades. Esta falta de interés se ve reflejada también en la escasez de estudios o propuestas de actividades con este material.

La finalidad de esta memoria, por lo tanto, será la de mostrar la idoneidad de dicho material como herramienta pedagógica en las clases de ELE, sin limitarlo a una edad concreta.

Para ello, en primer lugar se hará una reflexión acerca del potencial de dicho material. Se abordarán diferentes aspectos presentes en el cómic como el factor afectivo, el componente lúdico, el humor, la creatividad, la interculturalidad o las características del lenguaje verboicónico, cuyo punto en común es su importancia a la hora de contribuir al aprendizaje de la lengua extranjera.

Una vez hecha la reflexión citada anteriormente, que confirmará el valor del cómic en la enseñanza, proporcionaremos una serie de criterios orientativos que contribuyan a fijar los objetivos que se deben alcanzar a la hora de diseñar actividades con dicho material.

Finalmente, propondremos, siguiendo todos los criterios citados anteriormente, tres secuencias de actividades, correspondientes a los tres niveles (A,B,C) de enseñanza y aprendizaje de lenguas fijados en el *Marco europeo de referencia para las lenguas* (MCER) y en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC).

2. EL CÓMIC EN LA CLASE DE ELE. SU VALOR COMO RECURSO DIDÁCTICO

2.1. IMPORTANCIA COMO POTENCIADOR DEL FACTOR AFECTIVO

Tal y como afirma García Santa-Cecilia (2002), en los últimos cuarenta años la enseñanza de lenguas ha desarrollado un nuevo modelo que se basa en una concepción de la lengua como un instrumento de comunicación, sin dejar de lado los procesos cognitivos que puedan hacernos entender el complejo fenómeno del aprendizaje de las lenguas, junto con un punto de vista humanista que sitúa al alumno en el centro de las decisiones que han de adoptarse a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es en este contexto en el que los factores afectivos han tomado protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. Frente al predominio en la primera mitad del siglo XX de métodos como el audio lingual y la enseñanza situacional de la lengua, surgen otros métodos, -que serán imperantes en los años setenta-, como la sugestopedia (Lozanov 1978), la vía silenciosa (Gattegno 1972), la enseñanza comunitaria de idiomas (Curran 1976) o la respuesta física total (Asher 1977). Los primeros se basaban en la forma más que en el uso, centrándose en la idea de que aprender lengua es desarrollar hábitos, relegando la labor del profesor a la aplicación pasiva y mecánica del modelo prescrito. Frente a ellos, los segundos pretenden aumentar la eficacia de la enseñanza de idiomas dando mayor atención a la variable afectiva.

Todos estos enfoques, que aparecen en los años setenta del siglo XX, son una aplicación de los principios educativos desarrollados en otras disciplinas. Ya en la primera mitad del siglo XX autores como Dewey, Montessori y Vigotsky habían mostrado interés por los factores afectivos en la educación. Dicho interés ganó importancia con el desarrollo de la psicología humanística en los años setenta. Entre los pioneros cabe destacar a Maslow (1968) y Erikson (1969), así como las aportaciones de Rogers, quien enunció algunas de las premisas que han resultado claves para el enfoque humanístico en la educación.

Tal y como observa Stern¹, hasta principios de los setenta la psicología y la pedagogía de la lengua seguían caminos paralelos, de modo que esta última recibía y extrapolaba los hallazgos de la psicología al campo de la enseñanza de las lenguas. Sólo en los últimos tiempos se ha desarrollado una psicología más específica del aprendizaje de las lenguas mediante estudios experimentales y empíricos sobre aspectos relacionados con el uso, el aprendizaje y la enseñanza, la adquisición, etc.

¹ Stern, H.H. (1982) *Fundamental Concepts of Second Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press, en García Santa-Cecilia (2002)

De este modo, surge una línea de investigación específica en la que convergen los intereses de la psicolingüística, la pedagogía de la lengua y los estudios sobre el aprendizaje que, entre otros aspectos, se centrarán en variables afectivas y de personalidad como la actitud, la motivación, empatía, etc.

Una de las primeras teorías que ponen en un lugar preeminente la influencia de la variable afectiva en los procesos de adquisición de segundas lenguas es la hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1983), según la cual la actitud del aprendiente, junto con sus sentimientos, su estado anímico y otros factores emotivos, influye positiva o negativamente en los procesos de adquisición y de aprendizaje. Esta influencia se ejerce a modo de filtro afectivo que, cuando el aprendiente no está fuertemente motivado, no tiene confianza en sí mismo o está a la defensiva, impide o bloquea la entrada de datos del caudal lingüístico, es decir, imposibilita la adquisición. Este modelo caló hondo entre los profesores de lengua extranjera ya que permite dar una explicación a la disparidad de niveles de aprendizaje conseguidos en el proceso de adquisición de una segunda lengua. La hipótesis del filtro afectivo capta la relación entre las variables afectivas y el proceso de adquisición de una LE.

Por su parte, los enfoques comunicativos también dan importancia a la afectividad. Estos surgen a finales de los años setenta como reacción a métodos ya desgastados como el audio lingual o el estructuralismo. Supone, a instancias del Consejo de Europa, la unión de esfuerzos de los distintos académicos europeos para desarrollar una alternativa acorde con la realidad social, política, económica y cultural de la Europa moderna.

La enseñanza comunicativa ha tenido una gran influencia en todas las etapas de la enseñanza: materiales, técnicas de enseñanza, diseño curricular, etc. A partir de los ochenta, el enfoque educativo de la enseñanza comienza a centrarse en gran medida en los planteamientos que propone la teoría del currículo. Los investigadores desarrollan modelos centrados en el alumno que tienen cuenta el contenido humanístico (Nunan 1988; Tudor 1997). El currículo se concibe así como:

“El nexo de unión entre la teoría y la práctica de la enseñanza y responde a la necesidad de llevar a cabo propuestas de planificación y desarrollo que saquen provecho de la interacción de todos los que participan, directa o indirectamente, en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (García Santa-Cecilia 2002: 49)

Por lo tanto, la afectividad se pone de manifiesto en la capacidad de participación en el proceso por parte de los alumnos, que hace que estos puedan desarrollar todo su potencial, aprendiendo a responsabilizarse de su propio aprendizaje, desarrollando estrategias de negociación y de autoevaluación que ayudarán a que el estudiante mejore su autoestima.

Dentro de esta línea se sitúa el Marco común europeo de referencia (conocido con las siglas MCER), documento de gran importancia en el ámbito de la enseñanza de lenguas que pretende suscitar una reflexión sobre los objetivos y la metodología de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, así como facilitar la comunicación entre los profesionales y ofrecer una base común para el desarrollo curricular, la elaboración de programas, exámenes y criterios de evaluación con el fin último de favorecer el plurilingüismo y la pluriculturalidad.

En el MCER (2002), se distinguen dos tipos de competencias: las generales y las comunicativas. Las primeras no están directamente relacionadas con la lengua, pero se puede recurrir a ellas para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades de lengua. En ellas se incluye el componente afectivo. En concreto en la llamada competencia existencial que se puede considerar como *“la suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad que tienen que ver, por ejemplo, con la autoimagen y la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas”* (MCER 2002: 23). Se incluyen, por lo tanto, en ella actitudes, creencias, valores, factores de personalidad y un factor que nos interesa especialmente para el desarrollo del presente trabajo: la motivación. En varias ocasiones se insiste en el MCER en la motivación y la implicación como recursos fundamentales en el aula de ELE

El plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC 2006) es un documento desarrollado específicamente para el español, que se sitúa en las coordenadas del MCER. En él se distinguen tres dimensiones o perspectivas del alumno como: agente social, hablante cultural y aprendiente autónomo. Esta última se centra especialmente en el control de los factores afectivos entre los que está la motivación.

El propio enfoque del MCER y del PCIC, centrado en la acción, pone de relieve la importancia de la motivación ya que el alumno y sus necesidades se convierten en el eje de las decisiones.

El estudio de este factor ha ido adquiriendo mayor importancia en los últimos años debido a que es uno de los factores que más influye en el aprendizaje de una LE, determinando diferencias en los resultados de aprendizaje y en los niveles de perseverancia del aprendizaje de la lengua objeto. (Minera 2009).

Tal y como indican Pintrich y Schunk (2002)², la motivación es un factor que influye en todos los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Enseñar lengua es una tarea muy difícil si nos encontramos con alumnos desmotivados. En cambio, los alumnos motivados muestran interés en las actividades, sienten una autoeficacia alta, se esfuerzan para ser exitosos en el aprendizaje, persisten en las actividades y, normalmente, utilizan estrategias eficaces de aprendizaje.

² Pintrich, R. y Schunk, D. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research an Application*. 2a. Ed. Nueva Jersey: Merrill Prentice Hall. En Minera (2009).

Ésta se concibe como “un constructo hipotético que explica los procesos mentales que instigan y sostienen la actividad dirigida a un objetivo” (Lorenzo 2004). Dicho constructo no debe ser considerado algo monolítico sino constituido por varios componentes estrechamente relacionados (Barrios 1997).

La motivación tiene que ver con los motivos del alumno para adquirir una segunda lengua, de ahí la importancia de saber qué es lo que la crea. En la actualidad, en los estudios se manejan cuatro tipos de motivación. Por un lado la motivación extrínseca y la intrínseca y por el otro la instrumental y la integradora (Arnold 2000):

- La motivación extrínseca nace del deseo de conseguir una recompensa o de evitar el castigo; el foco está en algo externo a la actividad de aprendizaje misma.
- La motivación intrínseca es aquella en la que el motivo para realizar la actividad está en la actividad misma y la experiencia de aprendizaje es su propia recompensa.
- La motivación instrumental tiene que ver con los motivos prácticos para aprender un idioma, es decir, tiene un propósito utilitario como cumplir requisitos educativos, solicitar un empleo en el que se necesita la lengua objeto o conseguir un estatus social más alto.
- La motivación integradora se refiere a un deseo de aprender el idioma con el fin de relacionarse con la cultura de la lengua meta, e incluso formar parte de ella.

Las diferentes escuelas han puesto el énfasis en uno u otro tipo, en relación con sus postulados generales. Así, el enfoque cognitivo explica la motivación a partir de factores únicamente externos, se centra en individuos que toman decisiones respecto a sus propias acciones, en oposición a individuos que están expuestos a condicionantes externos que no están bajo su control. Dicha perspectiva no tiene en cuenta, por lo tanto, la influencia de la variable afectiva, de las emociones o de los contextos sociales.

Por el contrario, el constructivismo incorpora la perspectiva cognitiva y la experiencia del sujeto. Desde esta perspectiva la motivación se define como:

“Un estado de activación cognitiva y emocional que produce una decisión consciente de actuar y que da lugar a un periodo de esfuerzo intelectual y/o físico sostenido, con el fin de lograr una meta o metas previamente establecidas” (Williams y Burden 1999).

Por lo tanto, tal y como afirma Minera (2009), el valor de la motivación proviene tanto de su capacidad de activar los mecanismos mentales de adquisición (la memoria, la atención, las estrategias, etc.), como del ámbito sociolingüístico, es decir, del desarrollo de la competencia comunicativa (qué decir, a quién decirlo y cómo en una situación apropiada en la lengua objeto).

Como hemos visto anteriormente, con la aparición de los métodos humanistas y el enfoque comunicativo, los papeles de los participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje cambian. Según Littlewood (1996) el profesor tiene que estar preparado para adaptar su comportamiento a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, lo cual implica aceptar que el aprendizaje no sólo se da como resultado de directo de su propia enseñanza. Hay algunos aspectos del aprendizaje que se desarrollan de un modo más eficaz si, una vez iniciada una actividad por parte del profesor, éste se abstiene de participar en ella y deja el campo libre a los procesos espontáneos de aprendizaje de sus estudiantes. En síntesis se puede decir que el profesor no debe ser el "instructor" de la enseñanza tradicional, sino un "facilitador del aprendizaje".

El desarrollo de las destrezas comunicativas sólo es posible si se crea una atmósfera de motivación que no inhiba al estudiante. La creación de la misma no depende de la metodología, sino de una amplia gama de factores de personalidad y habilidades de relación personal que debe poseer el docente. Littlewood (op. Cit) enumera algunos aspectos que pueden ayudarlo:

- Adoptar un papel menos dominante.
- Proporcionar más oportunidades para que surjan relaciones de colaboración entre los estudiantes.
- Permanecer en un plano de igualdad con el alumno para eliminar tensiones y barreras entre ellos.
- No corregir constantemente al alumno, sino considerar el error como un fenómeno normal.
- Integrar la lengua en su propia personalidad para provocar en ellos una mayor seguridad.

Ruiz (1996) tiene en consideración tres factores para la creación de un ambiente afectivo positivo: la concepción del alumno, la concepción del grupo y la concepción de profesor.

LA CONCEPCIÓN DEL ALUMNO: hay que integrar sus intereses y experiencias en la pluralidad del grupo para obtener así una motivación natural y un diálogo sustancioso. Para ello se puede:

- Analizar nuestro método y material para ver si se adaptan a la madurez del grupo y así evitar el aburrimiento.
- Trabajar la creatividad del alumno. Encontrar el equilibrio entre lo útil y lo ameno y potenciarlo al máximo.

LA CONCEPCIÓN DEL GRUPO: es necesario trabajarlo para crear un clima de confianza. Las sugerencias son:

- Dedicar tiempo a la formación del grupo.
- Encontrar el ritmo y el equilibrio del mismo. Conocer las tensiones del mismo para poder prevenir determinadas situaciones.
- Controlar el efecto secundario de las actividades programadas para evitar tensiones en sesiones posteriores.

LA CONCEPCIÓN DEL PROFESOR: su función es la de motivar y facilitar herramientas para el diálogo, desarrollando un trabajo ameno, interesante y práctico.

También las actividades se pueden utilizar como fuente de motivación. Todos los autores que han escrito sobre este tema señalan que, para promover el interés en el aula de idiomas, las tareas y actividades tienen que ser interesantes, ofrecer retos a la inteligencia y a la imaginación, compensar el esfuerzo y derivar sus objetivos a partir de las necesidades comunicativas de los alumnos.

En el MCER ya se apunta la importancia de la elaboración de materiales adecuados a los aprendientes como manera de conseguir con éxito el aprendizaje de una lengua:

“La eficacia depende de la motivación y de las características particulares de los alumnos así como de la naturaleza de los recursos, tanto humanos como materiales, que pueden entrar en juego. Siguiendo este principio fundamental hasta sus últimas consecuencias, necesariamente se consigue una gran diversidad de objetivos y una mayor diversidad de métodos y materiales.”

Díez (2000) considera que la auto motivación del alumno juega un papel fundamental en este proceso por ello, para conseguir resultados satisfactorios al respecto, hay que tomar como punto de partida al mismo, sus expectativas, sus metas, sus sentimientos para así encontrar métodos que le ayuden a generar sus propios mecanismos para conseguirla.

Ur (1988) por su parte proporciona algunas claves para que las actividades resulten más atractivas y motivadoras para los estudiantes:

- Apoyar la actividad con un contexto visual.

- Proponer actividades con finales abiertos y no previsibles.
- Personalizar la actividad: adaptarla a los puntos de vista e intereses del alumno.
- Introducir elementos de tensión que hagan crecer el interés y reten al alumno.
- Promover actividades entretenidas.

Ruiz (1996) también aporta ideas para seleccionar y crear actividades con el mismo fin:

- Aprovechar las destrezas, aficiones y conocimientos de cada alumno para enriquecer el grupo.
- Ofrecer diferentes posibilidades para que cada alumno encuentre el ámbito de trabajo más adecuado.
- Convertir la riqueza multicultural cultural y las diferencias generacionales en fuente de motivación e interés.
- Valorar la utilidad y el efecto que las actividades van a tener en la formación del grupo.
- Crear alternativas que impliquen el ensayo de nuevas destrezas o habilidades por parte del alumno.

En síntesis, podemos decir que la clave no está sólo en que los profesores susciten interés con las actividades propuestas. El profesor debe dejar claro cuáles son sus intenciones y asegurarse de que los alumnos las comprenden. Además tiene que dar a las tareas y a las actividades un sentido personal y explicar a los estudiantes la utilidad de tales actividades fuera del aula. Si a todo esto, le añadimos mecanismos que ayuden a los estudiantes a controlar su propio aprendizaje y a establecer sus propias metas, se darán las condiciones óptimas para que estos estén motivados para aprender (Williams y Burden 1999).

De acuerdo con lo visto anteriormente, podemos decir que el cómic es un recurso adecuado para su utilización en las clases, ya que:

“al exponer a los aprendices a este género textual, de una forma pedagógicamente planeada, ellos no solamente los leerán de un modo más productivo, sino que también tendrán acceso a un input que fomentará su interlengua en construcción en ese idioma de una forma motivadora y agradable” (Barbieri Durao 2003).

Son varios los autores que lo consideran un material idóneo desde el punto de vista pedagógico debido a su carga motivadora (Aparici (1989), Barrero (2002), Díaz (1992), Barreiro (2000)). Tal y como apunta Barreiro (2000), cuando un alumno se acerca a un cómic le guía una motivación intrínseca, especialmente si se adapta a sus intereses. Para Arnold (2000) este tipo de motivación es fundamental ya que, aunque las motivaciones extrínsecas pueden resultar útiles en los primeros estadios de aprendizaje, el profesor debe potenciar en el alumno las motivaciones intrínsecas para que su aprendizaje sea más efectivo.

Es un género textual que goza de gran aceptación en todas las edades, desde los más pequeños hasta los adultos. Los cómics forman parte de nuestra vida cotidiana con lo cual, al incorporarlos al aula, partimos de un material conocido que, por un lado les interesará más, constituyendo un vínculo entre el aprendiente y la lengua objeto (LO), y por otro, ayudará a facilitar la tarea, requisito fundamental según Berlyne³ (1965).

Para Cuadrado et Al. (1999), el cómic cumple con las siguientes características que lo hacen especialmente válido como recurso motivador:

- Es más fácil de comprender que los textos.
- Gusta tanto a profesores como a alumnos.
- Es divertido.
- Provoca, atrae, impacta, fomenta la creatividad.
- Favorece la dinámica de clase.
- Todo les llega en un golpe de vista.
- Dan color a la clase.

Los cómics son "historias en las que predomina la acción, contadas en una secuencia de imágenes y con un repertorio de signos" (Danhrendorf)⁴. Las imágenes y los textos que aparecen en ellos no se yuxtaponen sin más, sino que forman una síntesis de elementos icónicos y verbales regidos por una serie de reglas perfectamente codificadas. Esta naturaleza verboicónica constituye una de las principales características definitorias de los cómics.

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

⁴ En Aparici (1989).

Las imágenes tienen gran importancia en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, ya que contribuyen a la implicación del alumno y a una mayor asimilación de la lengua objeto (LO). Las imágenes nos ayudan a dar sentido y a organizar los datos que nos llegan, además de proporcionarnos formas de razonar, de tomar decisiones y de seleccionar o desarrollar una respuesta motora. Según Arnold (2000) existe una relación circular entre las imágenes y las emociones. Las imágenes están impregnadas por las emociones pero, al mismo tiempo, las imágenes mentales pueden influir en nuestro desarrollo afectivo. Cuando existen emociones positivas, el aprendizaje se refuerza, y una manera fácil de producir una asociación de emoción y lenguaje es a través de las imágenes. Por eso, el uso de las imágenes en el aula, y por lo tanto del cómic, conecta la lengua que enseñamos con la dimensión afectiva de nuestros alumnos.

Las imágenes evocan recuerdos y desencadenan en la mente de los alumnos una serie de emociones positivas que crean un ambiente agradable, disminuyen la ansiedad y aumentan la concentración y la participación. Este proceso sugestivo se activa de manera significativa cuando utilizamos el cómic en el aula, puesto que, como ya hemos dicho, estos están presentes en múltiples manifestaciones de la vida social.

Barrallo y Gómez (2009) señalan varias formas de utilizar las imágenes en el aula. Por un lado, proponen su utilización para crear situaciones reales de comunicación o para crear complicidad entre el profesor y el grupo, consiguiendo así un ambiente distendido y ameno en la clase. Por otro, como una manera de reducir la ansiedad de los alumnos, que consiste en utilizar las imágenes de forma lúdica, reduciendo, de este modo, el miedo a cometer errores. Esta función lúdica de las actividades es un factor de gran importancia en la enseñanza de lenguas, no sólo por su carácter motivador, tal y como veremos a continuación.

2.2. EL FACTOR LÚDICO

Los juegos existen desde el origen de la humanidad. Jugar siempre ha sido una forma innata de aprender, es la capacidad que tenemos de ir experimentando y apropiándonos de lo que nos rodea y hacerlo de una forma placentera.

A lo largo de la historia hay muchos autores que, desde diferentes disciplinas relacionadas con el ámbito educativo, hacen referencia al juego como parte del desarrollo del niño.

En la Grecia clásica, ya se hacía referencia al valor del juego en las obras de Platón y Aristóteles. El primero consideraba que la educación se basaba en el juego y creía que se debía comenzar por la literatura, la poesía y las artes para la formación del alma.

En Roma, las primeras escuelas elementales recibieron el nombre de ludi (juegos) y el encargado de dirigirlas recibía el nombre de ludi magister (maestro de juegos).

Asimismo, Quintiliano⁵ señala que, para que el niño no odie el estudio, la enseñanza ha de ser, al principio, como cosa de juego.

Luis Vives⁶ en el siglo XVI, influido por Quintiliano, reconoce la importancia del juego en la educación y señala que la fatiga y la desidia se remedian con descansos periódicos, con ejercicios lúdicos y estímulos para la voluntad.

Por su parte, Rousseau⁷ (S.XVIII) revisa la pedagogía tradicional a través del pensamiento ilustrado y considera que el aprendizaje de los niños debía llevarse a cabo a través de la libertad y la espontaneidad que produce el juego.

En el siglo XIX, Dewey⁸ es el impulsor de un movimiento progresista que concibe, al igual que Rousseau, la enseñanza como un proceso activo, de experimentación y exploración en el que los alumnos, orientados por el profesor, indagan en la realidad educativa. Propone el juego como recurso o apoyo a determinadas actividades en el aula que no ofrecen buenos resultados.

Ya en el siglo XX, la psicología cognitiva insiste en el papel del juego en el desarrollo del niño tanto desde el punto de vista psicomotor, como afectivo, social, cognitivo y lingüístico. A partir de esta teoría surgieron los primeros intentos de incorporar al currículo escolar y preescolar las actividades lúdicas por parte de pedagogos rusos.

Tal y como señala Fernández (1997), la idea de que en el niño todo es juego y el juego es igual a aprendizaje está unánimemente aceptada, pero todo cambia cuando somos adultos. En la educación tradicional, el aprendizaje en la etapa adulta implica desechar cualquier tipo de juego, la idea imperante es que aprender nunca es divertido⁹.

A partir de los años setenta, con el surgimiento de los enfoques humanistas y, sobre todo, de la enseñanza comunicativa de la lengua, las actividades lúdicas se empiezan a considerar un factor importante en la enseñanza de lenguas. A partir de este momento, se cree que las actividades basadas en juegos permiten atender a aspectos como la participación, la creatividad, el gusto estético, la sociabilidad, la motivación, etc., todo ello sin olvidar unos objetivos didácticos claros.

⁵ Retórico y pedagogo hispanorromano. Su fama proviene de su *Institutio Oratoria*, obra enciclopédica en la que trata todo lo necesario para ser un buen orador. En los dos primeros libros trata la educación elemental. Ejerció gran influencia en la teoría pedagógica que sustenta el Humanismo y el Renacimiento.

⁶ Humanista, filósofo y pedagogo español. Su obra pedagógica está tratada en su libro *De Disciplinis Libri*, de carácter enciclopédico.

⁷ Rousseau es uno de los filósofos más importantes de la Ilustración. Su obra *Emilio* es un tratado filosófico en el que trata el sistema educativo.

⁸ Filósofo, psicólogo y pedagogo considerado el padre de la psicología progresista.

⁹ No hay más que recordar aquella máxima de la escuela tradicional de "la letra con sangre entra".

Lo lúdico es divertido, lo que es divertido nos motiva y lo que nos motiva ayuda al aprendizaje. El espíritu lúdico, por lo tanto, beneficia el trabajo y la asimilación de información (Moreno 1997). Los juegos requieren comunicación y provocan y activan los mecanismos de aprendizaje de la lengua. En su dinámica podemos encontrar elementos comunes al proceso que se da en la adquisición de la lengua materna (Andreu y García 2005). Cuando los alumnos juegan, la clase se impregna de un ambiente lúdico que favorece el desarrollo de estrategias por parte de éste. De este modo, si incluimos actividades lúdicas en la programación podremos lograr que, tal y como apunta Nevado (2008), los alumnos se diviertan en clase, aprendan en clase, jueguen en clase y, como consecuencia, aprendan jugando.

Moreno (1997) considera que es importante entender que el espíritu lúdico no se refiere solo a un tipo de actividades, sino que debe impregnar la actitud de profesores y alumnos, y crear un clima en el que el alumno pueda dar rienda suelta a su capacidad creativa. Propone, de este modo, convertir la clase en un gran juego, que tendrá una meta global y otras parciales. El alumno tendrá reglas que cumplir y habrá que superar pruebas; los errores obligarán unas veces a empezar y otras a seguir avanzando, pero de ellos se aprende y cuando se esté de nuevo ante la misma dificultad, superarla será más fácil si se ha asimilado en que consistió el error la vez anterior.

Fernández (1997) coincide con esta visión del aprendizaje como un juego en sí mismo en el que entran, al igual que en el juego, el reto, el deseo, el descubrimiento, la creatividad, los trucos, el placer de llegar hasta el final y haberse superado. El aprendizaje es un juego que se sirve de los mismos mecanismos con los que jugamos. Veamos algunas de sus características:

- Los jugadores quieren jugar y les gusta. Los alumnos tienen una alta motivación para aprender y el proceso les resulta gratificante.
- Quieren conseguir una meta: comunicarse en español.
- El ambiente les permite desarrollar estrategias para aprender.
- Es un juego de grupo.
- Los errores son ensayos y sirven para aprender.
- Es un juego de adivinación que activa todos los conocimientos y las experiencias que se poseen.
- Es un juego creativo que se apoya en lo que se va aprendiendo.
- El profesor no es el centro de la clase, sino que motiva, interacciona o juega como uno más.

- Las normas del juego se negocian entre todos: aprender de forma activa y dinámica no se debe imponer.

Las ventajas de utilización de lo lúdico se centran en dos aspectos: el metodológico y el personal (Nevado 2008). Por una parte llevar juegos al aula permite presentar contenidos nuevos y, al mismo tiempo, repasar y afianzar los contenidos conocidos. Por otra, el juego genera placer, al mismo tiempo que desarrolla la creatividad y la imaginación, favoreciendo además la integración y la cohesión grupal, así como la participación activa del alumno. Potenciar el juego como estímulo a la hora de explicar exponentes lingüísticos, practicar vocabulario, desarrollar la comprensión y expresión oral y escrita, debe ser una parte importante del proceso de enseñanza aprendizaje. Se trata, en definitiva, de aprovechar los recursos de la lengua para generar diversión y placer.

Siguiendo esta idea de utilización de lo lúdico con unos fines didácticos claros que ayuden al proceso de adquisición de la lengua, Cerrolaza et al. (1997) hacen la siguiente clasificación de los tipos de juegos para la clase de español:

- El juego como creador de contexto.
- El juego como activador de la dinámica de clase.
- El juego como cambio de medio.
- El juego como posibilitador de la interacción.
- El juego como estimulador de la creatividad.
- El juego como activador de la cultura.

Tal y como indica Fernández (1997) los juegos ocupan un lugar central en la dinámica de la clase, porque se plantean no como una actividad para un momento de cansancio o para pasar un buen rato, sino para fomentar la interacción comunicativa en la nueva lengua. Tanto para esta autora como para Chamorro y Prats (1990), estos poseen varias ventajas como:

- Son desinhibidores ya que crean una atmosfera de familiaridad, deportividad, relajación, diversión...
- Proporcionan formas amenas y variadas de practicar y ensayar con la lengua.
- Despiertan la creatividad, revalorizando así el aspecto creador del aprendizaje de la lengua.

- Potencian que el alumno esté activo y sea más responsable del proceso de aprendizaje.
- Disminuyen el tiempo de intervención del profesor.
- Favorecen la interiorización y la posterior utilización de los exponentes con los que se trabaja, no sólo porque se produce mayor motivación y desinhibición, sino porque también intervienen mecanismos cognitivos y sensoriales diversificados.
- Apoyan el trabajo cognitivo de descubrir y apropiarse de las reglas de la lengua.
- Posibilitan la repetición necesaria para interiorizar los exponentes lingüísticos, sin aburrir, creando las condiciones necesarias para que se produzca interés en el intercambio comunicativo.
- Incitan a la participación. Durante el tiempo que dura el proceso todos se ven envueltos de forma activa en el proceso.
- Permiten recrear contextos diferentes y, de esta manera, variar los registros lingüísticos.
- Su utilización es muy versátil. Se pueden emplear como un diagnóstico de necesidades, una revisión de lo aprendido o un tanteo previo sobre aspectos que se quieran introducir.

Si partimos de la siguiente definición de Morote y Labrador (2008), que considera el juego como:

“estrategia didáctica para la enseñanza de ELE, porque sirve de base para fomentar la creatividad y poner de manifiesto la necesidad de lo lúdico seguida del placer que produce el juego y que, como considera Fingerman (1970:69), (...) hace que el juego se mantenga en pie, desafiando el cansancio con un renovado disfrute que es el del triunfo y el del éxito”.

Podemos considerar el cómic como un juego idóneo para utilizar en nuestras clases de ELE. Varias son las actividades que podemos realizar, mediante las cuales se pueden introducir o revisar aspectos lingüísticos de todo tipo, así como diferentes destrezas, todo ello en forma de juego para potenciar la diversión y el placer y, en definitiva, el aprendizaje.

Tanto el carácter lúdico presente en los cómics, como el valor sugerente de las imágenes que en él se utilizan son de gran valor desde el punto de vista de la motivación. Este refuerzo de la motivación sirve para desarrollar la lógica de lectura

occidental, reforzar la lectura secuencial de imágenes, la autoestima, la imaginación, la capacidad crítica del alumno, sus cualidades narrativas y descriptivas, y su psicología emocional (Barrero 2002).

Entre las actividades que se pueden poner en práctica con el cómic, destaca una por su valor creativo: la creación de un cómic. Con ella podemos desarrollar la imaginación y la creatividad del alumno, además de favorecer la comunicación, la integración y la cohesión grupal. El estudiante pasa, así, a ser un elemento activo del proceso de aprendizaje, convirtiéndose en protagonista.

Este valor que se le atribuye a lo lúdico y especialmente a lo creativo se pone de manifiesto en el MCER (2002:57) donde se delimitan los usos lúdicos y estéticos de la lengua y se afirma que “el uso de la lengua para fines lúdicos a menudo desempeña un papel importante en el aprendizaje y en el desarrollo de la lengua pero no se limita al ámbito educativo”. Las actividades lúdicas comprenden ejemplos como:

- Juegos de lengua de carácter social:
 - Orales (el juego del veo veo, etc.)
 - Escritos (el juego del ahorcado)
 - Audiovisuales (el bingo con imágenes, el juego de las películas, etc.)
 - Juegos de tablero y cartas (las palabras cruzadas, sopas de letras, adivinanzas, etc.)
 - Charadas, mímica

- Actividades individuales:
 - Pasatiempos (crucigramas, sopas de letras, adivinanzas, etc.)
 - Juegos de televisión y radio (cifras y letras, pasapalabra, etc.)
 - Juegos de palabras
 - Anuncios publicitarios; por ejemplo, *disfruta la fruta*
 - Titulares de los periódicos; por ejemplo (distintas reacciones ante la llegada del euro): *las dos caras de la moneda*
 - Pintadas por ejemplo: *la contaminación no te da respiro*.

2.3. EL FOMENTO DE LA CREATIVIDAD

Crear es inventar posibilidades (Marina, 1993)¹⁰, es un ejercicio de libertad que en el reino animal sólo el cerebro humano puede desarrollar, porque no está determinado por los estímulos externos, sino por los proyectos y metas que él mismo crea.

La creatividad no es una cuestión de talento natural, temperamento o suerte, sino una habilidad más que podemos *cultivar y desarrollar* (Bono 1994), *es decir, si utilizamos técnicas sistemáticas y estrategias* apropiadas, es posible conseguir el

¹⁰ Marina, J. A. (1993), *Teoría de la inteligencia creadora*, Barcelona, Anagrama en Vecina (2006).

desarrollo de la misma. Es una cuestión de grado (Amabile, 1983; M. Stein, 1974, 1975; Sternberg y Lubart, 1995) y una mezcla de factores (lugar y momento apropiados, por un lado y posesión de los recursos necesarios, por otro) que harán que ciertos descubrimientos adquieran la categoría de creativos (Vecina 2006).

Con respecto a este tema existen falsos mitos que vamos a ver a continuación y que han aportado ideas erróneas al respecto.

Tradicionalmente se ha relacionado la creatividad con la inteligencia. Sin embargo, el cociente intelectual y las habilidades de pensamiento son dos cosas diferentes. Los estudios de psicología han demostrado que, aunque las personas con un CI (cociente intelectual) muy bajo no pueden ser creativas, a partir de un cierto nivel (CI 120) la creatividad y la inteligencia se presentan como variables independientes.

Durante años los estudios sobre este aspecto se han visto influidos por el enfoque de los rasgos, que relaciona creatividad con personalidad. Este enfoque implica la consideración de que la creatividad es algo inalterable y que las personas creativas pueden producir trabajos con esta cualidad en cualquier momento y en cualquier campo (Vecina 2006). Este enfoque, al centrarse en los rasgos de personalidad, deja de lado el estudio de los contextos físicos, sociales y culturales en los que se dan las producciones.

Es común la creencia de que las personas creativas nacen siéndolo y que la originalidad surge tal cual, sin una modificación progresiva hasta llegar al resultado final. La creatividad no es una capacidad innata, Los estudios centrados en el proceso de desarrollo de la creatividad parecen indicar que el talento creativo excepcional se hace (Ericsson¹¹1996), no surge de un arranque de genialidad, y que manifestar creatividad en cualquier campo requiere un periodo de aprendizaje previo (Hayes 1989; Simonton¹²1991). La producción de ideas creativas no surge de la nada, más bien éstas surgen de personas que han desarrollado un amplio abanico de habilidades y que disponen de un rico cuerpo de conocimientos relevantes, previamente adquirido en contextos favorecedores (Simonton¹³ 2000)

Es habitual la relación entre creación y locura, se suele considerar locos a aquellos que no entendemos. La causa de esta asociación puede estar en *“la tendencia generalizada a sobrestimar el grado en el que dos acontecimientos ocurren juntos, especialmente cuando uno de ellos suscita gran impacto emocional”* (Vecina 2006). Hoy en día se considera esta relación como algo accidental y son más las personas que siendo creativas gozan de buena salud mental. La capacidad para descubrir lo

¹¹ Ericsson, K. A. (1996). *The road to expert performance: Empirical evidence from the arts and sciences, sports, and games*. Mahwah, N.J.: Erlbaum, en Vecina (2006)

¹² Hayes, J. R. (1989). *The complete problem solver*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum. en Vecina (2006).

¹³ Simonton, D. K. (2000). *Cognitive, Personal, Developmental, and Social Aspects*. American Psychologist, 1, 151-158. En Vecina (2006)

que uno puede hacer bien, y disfrutar haciéndolo, es propio de las personas creativas (Csikszentmihalyi¹⁴ 1996) y no el sufrimiento.

Varias son las definiciones que encontramos de este término, según se siga un enfoque u otro, de los muchos que han tratado el tema. El inicio de la investigación de la creatividad como una disciplina científica se produce con una conferencia de Guilford titulada *Creativity*, en la que además se evidencia la falta de interés por la creatividad por parte de la comunidad científica hasta ese momento. A partir de dicha conferencia, los estudios se plantearon desde el punto de vista de la psicología cognitiva, planteando la creatividad como una característica más de la inteligencia humana que puede ser medida y diagnosticada. Sin embargo, los estudios sobre creatividad no se abordarán únicamente desde la psicología sino que, a partir de esta década, se irá convirtiendo en objeto de estudio para otras disciplinas como la sociología, la antropología, las ciencias de la educación, aportando cada una su visión de la misma (García 2006).

Las múltiples aportaciones desde otras disciplinas, así como las diferentes corrientes dentro de la psicología que surgieron en las últimas décadas, provocaron un panorama ambiguo provocado por una multitud de definiciones del concepto. Abraham Moles y Roland Caude¹⁵ intentaron dar una definición conciliadora de las diferentes definiciones surgidas, concibiéndola como:

“Una facultad de inteligencia que consiste en reorganizar los elementos del campo de percepción de una manera original y susceptible de dar lugar a operaciones dentro de cualquier campo fenomenológico” (1977:60).

En la actualidad, frente a las grandes diferencias surgidas entre los estudios de la creatividad y sus respectivos resultados, de difícil integración en una perspectiva unitaria, se considera el enfoque cognitivista el más apropiado para abordarla ya que ofrece una perspectiva más amplia y multifacética, que concibe el trabajo creativo como algo común que se activa utilizando los mismos mecanismos y procesos mentales que utilizamos en nuestra vida cotidiana (García 2006).

La creatividad surge de una mezcla de características personales, habilidades cognitivas, conocimientos técnicos, circunstancias sociales y culturales, recursos y, en gran medida, suerte (Vecina 2006):

- Rasgos de personalidad: entre las características comunes que encontramos en estas personas están el amor al riesgo, inconformismo, gusto por la soledad y el establecimiento de reglas nuevas, independencia de juicio y tolerancia a la ambigüedad.

¹⁴ Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins Publishers en Vecina (2006).

¹⁵ Moles, A; Caude, R. (1977). *Creatividad y métodos de innovación*. Madrid: IEE, en García (2006)

- Inteligencia y capacidad de trabajo: aunque la inteligencia es necesaria para la adquisición de conocimientos y habilidades, no asegura la creatividad. A esta idea hay que añadir que las personas que poseen dicho rasgo se suelen calificar como muy trabajadoras y constantes. Durante años se vuelcan en dominar un ámbito específico, por ello poseen habilidades en dominios de actuación concretos
- Motivación: la motivación intrínseca para la realización de una tarea aumentará la probabilidad de conseguir resultados creativos. Por ello serán fundamentales las actitudes positivas hacia la tarea en cuestión, así como razones para emprenderla.
- Estilos cognitivos: La creatividad también se ha relacionado con una disposición para actuar de modo particular, caracterizada por la preferencia hacia problemas abiertos y abstractos, la flexibilidad para adoptar distintos puntos de vista y para explorar alternativas, para mantener las opciones de respuesta abiertas, suspender el juicio, usar categorías abiertas, recordar con precisión, salirse de los guiones establecidos de acción, etc.
- Heurísticos de la creatividad: Los heurísticos son reglas simples que permiten tomar decisiones y hacer juicios de valor en muy poco tiempo y con muy poco esfuerzo cognitivo. Estas evidentes ventajas vienen asociadas en algunos casos a riesgos de error en los juicios o decisiones, pero en otros pueden favorecer la exploración de nuevos caminos cognitivos. Son ejemplo de esto último, los siguientes heurísticos: "cuando todo falla hay que intentar algo contraintuitivo" (Newell, Shaw y Simon, 1962)
- Recursos externos: Es necesario un mínimo de recursos para poder desarrollar cualquier cosa, pero sobrepasar este mínimo no da como resultado un incremento de la creatividad, sino que, incluso, puede llegar a producirse un efecto contrario cuando se llega a niveles muy altos. Cuanto más acomodada está una persona, un grupo, una sociedad, menos razones tiene para buscar un cambio y menos creatividad es de esperar que manifieste.

La conjunción de todos estos factores en contextos determinados puede desembocar en la creatividad. Esta misma autora distingue entre la creatividad con "C" mayúscula, que es la que aporta algo a la humanidad y aquella con "c" minúscula que es la que desarrolla nuestro potencial en lo cotidiano y la que aporta una mayor calidad de vida.

En el ámbito académico, tradicionalmente, siempre se ha fomentado la racionalidad frente a la imaginación, y las actitudes rígidas por parte de los profesores que muestran intolerancia ante el juego como instrumento de aprendizaje, con la consiguiente represión de la creatividad. El papel del profesor es un factor

fundamental para el desarrollo de la misma ya que, tal y como señala Muñoz¹⁶ (1994), entre los factores negativos que pueden influir en su desarrollo, figuran las presiones conformistas (hacer las cosas como siempre se han hecho), Las actitudes autoritarias (que coartan la comunicación necesaria para el proceso de aprendizaje), la rigidez del profesor y las actitudes burlonas. Por lo tanto, el docente debe ser capaz de distinguir entre un error intuitivo, un interesante salto en falso y un error estúpido o ignorante, aprobar los aciertos y corregir, sin conceder importancia al error, animar al alumno intuitivo a usar con eficacia el pensamiento intuitivo para servir de modelo e inspirar en los alumnos confianza en esta forma de pensamiento (Martínez-Salanova 1999).

Por ello, tal y como afirma Iglesias (1999), es importante mentalizar a los profesores para que cambien su forma de concebir la enseñanza hacia una perspectiva creativa, activa y personalizada, en la que se valore la curiosidad y se integren razón, imaginación e intuición.

La creatividad es un aspecto de gran importancia en la enseñanza. Partiendo de los principios de la psicología del aprendizaje y de las teorías de adquisición de lenguas, podemos afirmar que utilizar técnicas que promuevan o potencien la creatividad estimula la actividad de los dos hemisferios del cerebro que se complementan entre sí, mejorando el rendimiento en el proceso de aprendizaje. Las actividades tradicionales, que requieren un pensamiento más lineal o más lógico, sólo activan una parte del pensamiento del alumno y esto únicamente satisface una parte de las necesidades cognitivas del mismo. En la enseñanza tradicional de idiomas, se conseguía un alto grado de conocimiento formal de la lengua en perjuicio de la fluidez, porque su objetivo no era el conseguir una buena competencia comunicativa (Cerroloza et al. 1997).

Las aportaciones de Maslow, Erikson y Rogers a la psicología con su corriente humanista han sido de gran importancia para la enseñanza de lenguas extranjeras. Estos autores coinciden en concebir el aprendizaje como un proceso en el que la dimensión afectiva adquiere una gran relevancia.

Para Erikson el aprendizaje es un proceso que dura toda la vida y no una fase de ésta. La educación implica la globalidad de la persona, esto supone que ésta no sólo se debe ocupar de transmitir conocimientos, sino también de los sentimientos y emociones. El aprendizaje es un proceso acumulativo en el que hay que ir resolviendo tareas vitales que nos ayuden a enfrentarnos a las posteriores. La no resolución de alguna de estas tareas o *desafíos* en la etapa correspondiente, hará que aparezcan en las etapas posteriores dificultando su superación. De esta manera, el individuo pasa por ocho estadios desde el nacimiento hasta la vejez, cada uno de los cuales plantea un *desafío*. Uno de ellos es mantener el sentimiento de *generatividad*, que depende

¹⁶ Muñoz, I. (1994), *El pensamiento creativo. Desarrollo del programa "Xenius"*, Barcelona, Octaedro, en Iglesias (1999).

de los estímulos creativos que han recibido durante sus primeros años de edad y los posteriores en la escuela. El gran peligro está en ésta última, ya que la sobrevaloración de las buenas notas y el pensamiento puramente lógico, pueden terminar con dicho sentimiento. Para evitar esto, es fundamental la utilización de recursos como los juegos, la expresión dramática, los relatos, la música, etc., que son técnicas que utilizan habitualmente los profesores de idiomas.

Maslow, por su parte, con su teoría de las necesidades básicas, realizó aportes a los actuales enfoques del aprendizaje de lenguas. Para este autor, el comportamiento humano se justifica en función de la satisfacción de las mismas. Distingue entre dos categorías diferenciadas estructuradas jerárquicamente en forma de pirámide; necesidades de carencia (fisiológicas básicas, de seguridad y confianza, de intimidad personal, de autoestima) y necesidades de ser (cognitivas, estéticas, de autorrealización). Así, por ejemplo, los niños que se sientan inseguros o tengan baja autoestima no serán capaces de llevar a cabo el aprendizaje de forma satisfactoria. A pesar de las limitaciones de esta teoría, la interrelación dinámica, que no jerárquica de estos elementos, ha sido de gran ayuda para comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje: nos ayuda a reconocer la importancia del componente afectivo en el aula y de estimular las necesidades cognitivas y estéticas de los alumnos, es decir, estimularlos a pensar al mismo tiempo que a ser creativos y diferentes (Williams y Burden 1999).

Rogers estudió la aplicación de elementos clave del humanismo en la educación, como la premisa de que los seres humanos tienen un potencial natural para el aprendizaje. Apuntó que el aprendizaje significativo sólo se lleva a cabo cuando la materia que se enseña es percibida por el alumno como algo que tiene relevancia personal y cuando implica la participación activa del alumno. Es importante crear un ambiente en el que la crítica externa se reduzca al mínimo y se estimule la autoevaluación para que, así, surja la creatividad y la confianza ya que, si los alumnos perciben una amenaza para su autoimagen, es probable que el aprendizaje se obstaculice.

Una de las metas del aprendizaje de lenguas es que el alumno participe en el proceso de forma activa. Es en este contexto en el que el concepto de autonomía en el aprendizaje adquiere importancia. La autonomía es un gran factor de motivación, ya que el alumno se ve estimulado por la libertad que ésta le otorga. Mediante el uso de actividades creativas en el aula, podremos activar ese proceso ya que, tal y como observa Iglesias (1999: 946), este contribuye a la motivación del estudiante, que se convierte "en agente de su aprendizaje, se hace participativo, busca información, controla y domina su proceso cognitivo y así adquiere confianza en sus aptitudes y habilidades".

Iglesias (1999), citando a Mechen Bellón (1998), propone el uso de estrategias en el aula de ELE para desarrollar el pensamiento creativo tales como: el humor, el juego, las analogías, la escritura creativa, la visualización, etc.

Esta no es la única referencia que podemos encontrar al respecto. En el MCER queda patente la importancia que se le conceden a estos aspectos en el nuevo currículo educativo. Los usos imaginativos y artísticos de la lengua son importantes tanto en el campo educativo como en sí mismos. Las actividades estéticas pueden ser de expresión, de comprensión, interactivas o de mediación, y pueden ser orales o escritas. Comprenden actividades como las siguientes:

- Cantar historias (canciones infantiles, canciones populares, canciones de música pop, etc.)
- Volver a contar y escribir historias, etc.
- Escuchar, leer, contar y escribir textos imaginativos (cuentos, canciones, etc.)
- Representar obras de teatro con guion o sin él, etc.
- Presenciar y escenificar textos literarios como, por ejemplo: leer y escribir textos (relatos cortos, novelas, poesía, etc.), representar y presenciar como espectador recitales, obras de teatro y ópera, etc.

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

Cuando le pedimos a un alumno que haga un cómic, no sólo estamos potenciando su creatividad sino que, al fomentar una actitud activa y participativa, también estamos estimulando su memoria ya que, tal y como afirman O'Connor y Seymour¹⁷, recordamos un 90% de aquello que hacemos, un 10% de lo que leemos, un 20% de lo que oímos y un 30% de lo que vemos.

Otro factor que convierte el cómic en un recurso idóneo para su utilización en el aula es el hecho de que la dimensión creativa tiene fuertes vínculos con un componente de gran importancia en el cómic: el humor. La risa nos hace ver las cosas desde un punto de vista diferente, que se aleja nuestros parámetros cotidianos, dándonos así una nueva perspectiva de la realidad. En definitiva, nos libera del pensamiento racional que prima en la escuela tradicional, permitiéndonos la creación de mundos nuevos.

¹⁷ O'Connor, J. y Seymour, J (1992), *Introducción a la Programación neurolingüística*, Urano, Barcelona, en Cerrolaza et al. (1997)

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

A continuación, veremos cuáles son estas relaciones, además del papel que el humor desempeña en el aprendizaje.

2.4. LAS DIMENSIONES DEL HUMOR Y LA RISA

El humor tiene una dimensión que está directamente relacionada con la creatividad y que es la capacidad de generar humor. Varios son los beneficios del humor: mediante éste se permiten expresar emociones y pensamientos de una forma socialmente aceptada, libera tensiones y es un facilitador en la comunicación (Martín 2003).

Los psicólogos Fry y Salameh (2001) proponen trabajar a través de visualizaciones de contenido cómico para disminuir el nivel de ansiedad, ya que la risa, después de haberse experimentado, cumple funciones sedativas y ansiolíticas, que muchos investigadores comparan con los efectos de la relajación profunda o la meditación.

Antes de seguir adelante, vamos a ver el significado de ambos términos. En la literatura científica existen posturas contrapuestas a la hora de definir el humor. El origen del problema está en los diferentes puntos de vista desde los que se ha tratado este fenómeno. Muchas son las disciplinas que lo han tratado: la fisiología, la psicología, la antropología, la literatura, la filosofía, la sociología, etc., que han provocado multitud de teorías.

Martín (op.cit.) define el humor como un fenómeno humano complejo en el cual se pueden destacar cuatro componentes que suelen aparecer en la mayoría de los casos de forma conjunta: el aspecto cognitivo que se relaciona con el ingenio o la capacidad de apreciar, percibir o generar humor; el emocional que se relaciona con las sensaciones de bienestar y alegría y diversión y el conductual que se observa principalmente en la risa, pero también en cambios posturales y expresivos del rostro más amplios y a nivel fisiológico, con cambios bioquímicos que se expresan principalmente en el aumento de la tolerancia al dolor y la reducción de los niveles de ansiedad.

Existen ciertos enfoques que pretenden dar una explicación sobre el humor y que se agrupan en teorías. Existen más de cien de estas teorías, pero las más destacables son las siguientes (Martin, op.cit.):

- La teoría de la superioridad: según ésta, es habitual que la risa surja cuando las personas sufren algún pequeño accidente, tienen algún defecto, cometen algún error gramatical, etc., es decir, todo humor es una forma de escarnio. Las personas que ríen sienten una especie de tranquilidad o superioridad sobre el

que sufre, es el caso del humor que surge cuando una persona tropieza o le dan un tortazo a alguien. El principal autor de esta teoría es Hobbes¹⁸ (1677), quien sostenía que: “un hombre del que se ríe es un hombre sobre el que se triunfa”. Fue el primero en desarrollar una teoría psicológica sobre la risa y el humor. El que cuenta chistes adquiere cierta superioridad sobre el que lo escucha, ya que logra confundir y sorprender a los otros con el remate final del chiste.

- La teoría de la incongruencia o de la incoherencia: plantea que lo que genera risa son las incoherencias que surgen al confundir niveles lógicos o al darse una expectativa frustrada. El grado de humor dependerá de dos cosas, aspectos o situaciones que entran en cierta contradicción o están apoyadas por ideas bastante diferentes. Entre los autores que defendieron esta teoría están Kant¹⁹ y Schopenhauer²⁰.

- Teoría de la jerarquía: plantea que existe una jerarquía entre las personas que están en situaciones humorísticas, identifican payasadas con una especie de competición entre dos personas.

- Teoría correctiva del humor: cuando nos reímos de algo o de alguien mantenemos a esa persona dentro de lo esperado socialmente, es una forma de regulador social. Esta teoría fue planteada por Bergson²¹ (1899). Algunos autores consideran el humor como una forma de controlar a las personas insociables.

- Teoría de la creatividad y expresión del ingenio: algunos autores actualmente entienden el humor como una manifestación de inteligencia e ingenio, entendiendo muchos chistes como un dilema en donde la solución está dada por el remate final. El humor causa una interrupción en el flujo del pensamiento siguiendo reglas fuera de la lógica habitual.

- Teoría del juego: esta teoría relaciona el humor con la actitud lúdica de los niños libres y sanos. Algunos autores afirman que el humor es una forma de recuperar la infancia y reconectarse con aspectos lúdicos infantiles.

- Teoría de la ambivalencia: plantea que en el humor, a veces, suele haber sentimientos incompatibles o situaciones ambivalentes que luchan entre sí por prevalecer.

¹⁸ Filósofo inglés cuya obra *Leviatán* estableció la fundación de la mayor parte de la filosofía política occidental.

¹⁹ Es considerado uno de los pensadores más valorados de la Europa moderna, del último periodo de la Ilustración (s. XVIII), y de la filosofía universal.

²⁰ Pensador alemán (s. XIX) cuya obra está influida por Kant.

²¹ Escritor y filósofo francés, uno de sus libros más destacados se titula *La risa* y en él hace un estudio de la misma desde el punto de vista psicológico.

- Teoría de la liberación: según esta teoría, el humor permite a las personas liberarse, dándoles momentos de claridad y lucidez. Freud²² fue uno de los autores que también plantearon la liberación de represiones mediante el humor. Para él los chistes funcionan de forma similar a los sueños, permiten expresar los deseos reprimidos de una forma socialmente aceptada, por eso el chiste se considera como una manifestación del inconsciente. El humor a través de la risa permite liberar a las personas de nueve condiciones: la inferioridad, la redundancia, el conformismo, la seriedad, el egoísmo, la moralidad, la ingenuidad, la razón y el lenguaje. El humor es un momento libre de inhibiciones.

La risa y el humor son dos fenómenos paradójicos. Por un lado, es un fenómeno habitual, utilizado con frecuencia. Por otro lado, para la ciencia sigue siendo uno de "los acertijos más misteriosos y endiablados de la vida humana" (Jáuregui y Damián 2006). A pesar de la existencia, tal y como hemos visto, de diferentes teorías que tratan de buscarle sentido al humor, todavía no está claro cómo funciona este mecanismo, en qué consiste o qué función evolutiva puede tener. Lo que sí está más claro es que la risa y el humor pueden tener importantes beneficios para el bienestar personal y social.

El humor, tal y como hemos dicho anteriormente, disminuye el estrés y la ansiedad. Según la neuropsicología, el estrés prepara el cuerpo para la acción impidiendo así la capacidad para el aprendizaje. La ansiedad se relaciona con sentimientos negativos como la frustración, inseguridad, miedo, etc. y es posiblemente el factor afectivo que obstaculiza con mayor fuerza el proceso de aprendizaje (Arnold 2000). El aprendizaje de lenguas extranjeras es una de las disciplinas que provoca más ansiedad en los alumnos. Por ello, el humor y la risa son instrumentos muy válidos para disminuir el miedo y los nervios provocados por la ansiedad y ayudar a la facilitación del proceso de aprendizaje.

La risa estimula el sistema de recompensas mesolímbico dopaminérgico, que está asociado a la dopamina, una "droga" natural que produce sensación de placer. Jáuregui (2003) llega a afirmar que la risa "afecta a la misma zona del cerebro que activa la cocaína".

El placer que provoca el humor promueve la motivación ya sea individual o colectiva. De este modo, un profesor que fomente un entorno docente divertido hace que los alumnos formen parte de la clase de una manera más activa (Jáuregui y Damián 2006).

Cuando dos personas comparten emociones positivas, se crea un efecto de cohesión interpersonal. El humor une a las personas y ayuda a la unión de un grupo. Éste es un aspecto de gran importancia en la enseñanza de lenguas ya que, en los últimos años,

²² Médico y neurólogo austriaco creador del psicoanálisis.

el aprendizaje cooperativo se ha convertido en uno de los principios básicos de la metodología comunicativa. Las investigaciones sobre adquisición de segundas lenguas han estudiado la relación entre las actividades cooperativas y la variable afectiva. Estas han llevado a la conclusión de que la dinámica de grupo puede tener una gran importancia a la hora de establecer el éxito o el fracaso del aprendizaje ya que, tal y como apunta Heron²³, la dinámica del grupo " *también podría denominarse dinámica emocional; está asentada en la vida del sentimiento, que constituye el núcleo de la existencia del grupo*". Asimismo, desde el punto de vista didáctico se ha observado que el aprendizaje en cooperación estimula la interacción y la negociación del significado entre alumnos, que pueden generar un input y un output más comprensibles, y aumentar así las posibilidades de utilizar la lengua meta, con una mayor variedad de funciones lingüísticas.

El humor no solo es útil para crear lazos de unión entre los alumnos, sino que también puede ser un aliado del profesor. Según Williams y Burden (1999), un aspecto que influye en el aprendizaje, es la interpretación que dan los alumnos al comportamiento interpersonal del profesor. Esto se relaciona directamente con su capacidad de establecer un tono adecuado y ganarse el respeto y la cooperación de sus alumnos en clase. Por lo tanto, si el profesor consigue crear un ambiente positivo en clase, el proceso de aprendizaje se llevara a buen término.

El docente puede utilizar el humor para ayudar a crear dicho ambiente ya que, tal y como apuntan Jáuregui y Damián (op. cit.):

"el placer que proporciona el humor lo convierte en un excelente aliado para cualquier comunicador, dado que permite atraer la atención del público, reducir las tensiones y las distancias que puedan obstaculizar el intercambio de información y suavizar el impacto negativo de mensajes problemáticos".

El sentido del humor es un factor fundamental en el aprendizaje desde la infancia (Mc Ghee 1979)²⁴. Aprender cualquier competencia o conocimiento nuevo requiere un proceso de prueba y error. De este modo, si dicho proceso está inundado por el humor, cuando los alumnos cometan un error no se sentirán frustrados, sino que desarrollaran la capacidad de reírse de sus fracasos, minimizándolos y, por lo tanto, será más fácil hacerles comprender que los errores no son algo negativo, sino una parte del proceso de aprendizaje, un síntoma de que el alumno está adquiriendo la lengua meta.

A pesar de todo lo dicho anteriormente, tal y como observa Arroyo (2000), el humor es un tema que no ha atraído demasiado la atención en los ambientes académicos españoles. Los latinos tenemos fama de ser gente desenfadada amante de los chistes

²³ Heron (1989) *The facilitator's handbook*, Londres, Kogan Page, en Arnold (2000).

²⁴ Mc Ghee (1979) *Humor: Its Origin and Development*, San Francisco, W.H. Freeman, en Jáuregui y Damián (2006).

y de las manifestaciones humorísticas en general, pero esto no tiene su reflejo en lo académico. Por una parte, en la formación del profesorado no se tiene en cuenta nunca la utilización de éste en el aula y, por otra, las publicaciones existentes sobre el tema se reducen a antologías de chistes, sin que existan apenas estudios sobre el humor y su aplicación a la enseñanza. Frente a esta situación, podemos encontrar, por ejemplo, en el mundo anglosajón un número considerable de publicaciones dedicadas al estudio del humor desde diferentes puntos de vista: psicológico, social, literario, pedagógico, histórico, antropológico, terapéutico, etc., llegándose a convertir incluso en una nueva rama de estudios de carácter interdisciplinar.

Muchos profesores utilizan el humor para conseguir, puntualmente, un ambiente distendido. Esto no tiene nada de extraordinario, incluso es bastante común la utilización de este recurso por parte del profesor, para que sus alumnos se relajen y liberen tensiones durante un momento antes de proseguir con el trabajo y evitar, así, el cansancio. Este recurso, por su carácter efímero, no es suficiente, ya que lo que hay que buscar es que el ambiente divertido y distendido no se limite a un momento concreto provocado por una broma, sino que el humor impregne a todos los participantes y aspectos del proceso de aprendizaje, como pueden ser el profesor, los alumnos y los materiales, ya que, tal y como afirma Arroyo (2000): "*de lo que se trata, más bien, es de lograr que los elementos humorísticos sirvan para reforzar la adquisición de los contenidos que les estamos intentando enseñar*".

Para Crystal (1998)²⁵ la función lúdica de la lengua es fundamental para una apreciación de ésta en su globalidad, ya que, cuando se juega con la lengua, la estamos manipulando mediante una ruptura de reglas y ello supone, a su vez, un buen conocimiento de las mismas (conocimiento-violación).

Para comprender esto mejor, tenemos que tener en cuenta las funciones del mensaje humorístico. Núñez (1984)²⁶ distingue cuatro:

- Función de introducción: la que hace presente en la conciencia del receptor el orden normal.
- Función de armado: actúa como estímulo o pretexto de la ruptura del orden.
- Función de disyunción: ruptura propiamente dicha, error o incoherencia.
- Función de restauración: a través de los índices que aporta al orden posible que permite interpretar y corregir la disyunción.

²⁵ Crystal (1998) *Language play*. Harmondsworth: Penguin, en Alonso-Cortés (2000).

²⁶ Núñez Ramos, R. (1984): "Semiótica del mensaje humorístico", en Garrido Gallardo, M. A. (ed.), *Actas del Congreso internacional sobre semiótica e Hispanismo*, Madrid, C.S.I.C., vol. I, 269-275, en Iglesias Casal (2000).

La última función apunta a una cooperación del receptor, por eso el mensaje del análisis del mensaje humorístico exige ser estudiado también desde una perspectiva semántico-pragmática y no sólo sintáctico-funcional. La clave para interpretar los usos desviados del lenguaje que encontramos en el humor está en la pragmática.

Este aspecto es de gran importancia si tenemos en cuenta la concepción de la enseñanza de la lengua a partir de los enfoques comunicativos. Si en la enseñanza tradicional de la lengua lo importante era el dominio de la competencia lingüística y la corrección gramatical, los enfoques comunicativos conciben la lengua como un instrumento social de comunicación y, por ello, hay que dotar al alumno de todos los recursos para que pueda desenvolverse en los intercambios comunicativos.

Los textos humorísticos presentan atentados contra la semántica y la argumentación lógica. Surgen por una incongruencia, que constituye la base para entender ciertos aspectos intelectuales del humor, pero en todos ellos el sentido obedece a principios que nada tienen que ver con la racionalidad del discurso.

Para comprender el discurso humorístico es necesario poner atención en la pragmática en dos sentidos (Ojeda y Cruz 2004).

En primer lugar, hay que tener en cuenta que los usos lúdicos o humorísticos del lenguaje dan lugar a una modalización secundaria, es decir, aluden a una red conceptual que se muestra implícita en el significado literal de la expresión lingüística y en cuyo desentrañamiento entran en juego determinadas creencias culturales de una comunidad más o menos amplia.

En segundo lugar, y desde el punto de vista de los hablantes, porque el empleo de expresiones humorísticas es una estrategia de carácter interpersonal, es decir, su uso responde a una de las funciones sociales que se le reconocen al lenguaje: establecer vínculos más o menos estrechos entre las personas que se ven involucradas en el proceso de comunicación. Y es que el humor es un idioma universal, con el que se afrontan los problemas, minimizamos el alcance de éstos y asumimos nuestras propias limitaciones (González 2002).

El humor destaca por su vertiente socializadora, es una especie de espejo que refleja la sociedad de cada época y de cada zona. En el mensaje humorístico los personajes se consideran con frecuencia representantes de un grupo, un pueblo, una clase social y sirven para poner de manifiesto las preocupaciones o la visión del mundo de ese grupo (Iglesias 2000). Este tipo de consideraciones están íntimamente ligadas con la aparición de los estereotipos que, al contrario de lo que ocurre con frecuencia, no tienen que ser tomados como algo negativo, sino que se pueden considerar una forma de clasificación para comprender mejor el mundo (Fernández et Al. 2002).

Como observan Fernández et al. (2002), Umberto Eco en su ensayo "*Lo cómico y la regla*" se pregunta por que sufrimos con Sófocles, nos desgarramos con Esquilo y, sin

embargo, no somos capaces de sonreír con Aristófanes, cuando los griegos se reían con sus obras. La respuesta es que la tragedia humana es universal. Para reírnos de las comedias de dicho autor necesitamos un bagaje cultural y un conocimiento de la realidad social del momento, ya que la risa está ligada a distintas consideraciones históricas, civilizaciones y razas.

Se puede decir que el humor es idiosincrásico en la medida que implica el conocimiento de unas reglas sociales y culturales de la lengua en la que estamos interactuando (Fernández et al. Op.Cit.). Precisamente este factor es el que lo convierte en una herramienta didáctica muy válida para desarrollar la competencia intercultural en el aula. Para comprender el humor, no sólo hay que tener una buena competencia lingüística, sino que es fundamental tener un conocimiento del sistema de valores culturales que conforman una sociedad determinada. Para que el alumno tenga un buen conocimiento de la lengua meta y de su cultura, debe aprender de qué nos reímos y cómo nos reímos.

En las clases de ELE, las posibilidades de explotación de los materiales humorísticos son variadas. Se trata de un material de gran versatilidad que sirve tanto para desarrollar las cuatro destrezas como para trabajar las distintas competencias que conforman la competencia comunicativa (Iglesias 2000). De este modo, podremos utilizarlo tanto para el desarrollo de la expresión oral y escrita, la comprensión lectora y auditiva, por un lado y, por otro, para desarrollar la competencia lingüística, la discursiva, la estratégica y la sociocultural y sociopragmática.

2.5. EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

Lengua y cultura son dos elementos indisolubles. La enseñanza de la cultura en la clase de lengua extranjera no es algo novedoso, el componente cultural se ha tenido muy en cuenta ya desde los métodos tradicionales de enseñanza. La diferencia entre unos y otros, radica en dos aspectos: qué se considera como cultura y la importancia que se le atribuye a ésta.

Los métodos anteriores al enfoque comunicativo, como el audiolingual y el situacional, concebían la cultura como un complemento de información, aislado de la enseñanza del sistema lingüístico. Lo más importante era aprender gramática y el resto era un "trasfondo" (Byram 2001).

En las últimas décadas, con la aparición de los enfoques comunicativos, el objetivo de la enseñanza es el de capacitar al alumno para comportarse de una manera eficaz y adecuada en una comunidad de habla. Como consecuencia, la importancia que se le ha atribuido al componente sociocultural ha sido mucho mayor. Cuando dos personas se comunican de forma eficaz, la comunicación es algo más que un intercambio de información, ya que cada persona trasmite en dichos intercambios una serie de significados, valores y prácticas que comparte con los miembros de la

sociedad a la que pertenece (Byram 2001). Para que la comunicación funcione, los interlocutores tienen que conocer estos aspectos que, cuando uno de los interlocutores es extranjero, no es siempre posible asegurar dicho conocimiento. Este hecho ha llevado a buscar un enfoque que *“fomente el proceso de comunicación, que nos ayude a comprender y a aceptar personas de otras culturas”* (Alonso Cortés 2007), provocando el surgimiento del concepto de competencia intercultural.

Sin embargo, antes de continuar, conviene aclarar ciertos matices sobre lo que entendemos por cultura y la forma en que ésta forma parte del aula de lenguas extranjeras. Miquel y Sans, en un artículo publicado en *Cable* (1992), hablan de tres tipos de cultura, utilizando una terminología que posteriormente fue objeto de matizaciones por parte de Miquel (2007):

- La cultura con mayúsculas-posteriormente cultura legitimada-: que nos remite a manifestaciones como el arte, la historia, la música y la literatura.
- La cultura con minúscula-posteriormente esencial-: este término engloba los valores y comportamientos sociales de cada comunidad.
- La cultura con “k”-posteriormente epidérmica-: se refiere a lo alternativo, a lo marginal, a lo subcultural.

La pieza fundamental de esta distinción es la cultura esencial, que refleja todo lo compartido por aquellos que pertenecen a una cultura determinada, constituyendo lo que se puede denominar el “estándar cultural”. Sin embargo, el concepto de cultura esencial comprende, también, partes que no son compartidas por todos los hablantes, que son reflejo de una serie de variables como pueden ser la procedencia, la profesión, la edad, la clase social, etc. Esta parte variable no es lo que interesa en el proceso de enseñanza de la lengua. Lo importante es la transmisión del conocimiento del “estándar cultural”.

La cultura esencial abarca todo lo establecido, aquello que todos los individuos adscritos a una cultura y a una lengua comparten y dan por sobreentendido:

- Cultura para entender lo que sucede alrededor: que el luto se simboliza mediante el color negro, que el 6 de enero se celebra la fiesta de los Reyes Magos...
- Cultura para actuar adecuadamente: por ejemplo, que en las ciudades se suele comer entre las dos y las tres, que los huevos se compran por docenas...
- Cultura para interactuar: que no se habla de los sueldos salvo en situaciones de mucha confianza, que cuando se recibe un elogio hay que reaccionar quitándole importancia...

Por lo tanto, es este tipo de cultura la que ocupará un lugar preeminente en la enseñanza de una lengua extranjera, ya que ésta permitirá que los objetivos comunicativos del alumno se cumplan.

Por su parte, el tratamiento de la cultura legitimada y de la epidérmica se pueden convertir en un objetivo de la clase en función de las necesidades del grupo meta y, en ningún caso, reemplazarán a la cultura esencial, objetivo ineludible. Sólo a partir de este conocimiento, los miembros de una cultura pueden acceder a lo que se ha llamado la cultura epidérmica y la cultura legitimada.

Estos tres niveles no son compartimentos estanco y, como consecuencia, podemos encontrar elementos de la cultura legitimada que han traspasado a la esencial. Muchas veces la cultura legitimada y la epidérmica van a revertir en la parte central de la cultura compartida por todos, por ejemplo, no es Machado ni su obra literaria lo que conocen los hablantes sino una determinada forma literaria es usada por la mayoría: "caminante no hay camino". Lo mismo ocurre con La Sagrada Familia, no es su autor o a que movimiento artístico pertenece lo que saben, sino su valor como símbolo de Barcelona. Son, en definitiva, como afirma Miquel (2007), "emblemas, partes de la simbología cultural, del imaginario del pueblo" que hay que mostrar en las clases sin ir más allá de ese valor.

Abordar los aspectos culturales en el proceso de enseñanza es una tarea compleja que requiere la consideración, no sólo de las competencias comunicativas que puede movilizar el estudiante para llevar a cabo el intercambio comunicativo, sino también las competencias generales que tienen lugar al mismo tiempo que las anteriores (MCER 2002).

El MCER es un documento en el que, entre sus fines, está el de fomentar el intercambio de los miembros de los países, el plurilingüismo y crear las bases para desarrollar un enfoque de la enseñanza de lenguas común a las diferentes lenguas europeas. Con dicho fin, define seis niveles de referencia en los que se da una descripción del grado de competencia que tienen que alcanzar los alumnos, utilizando varios parámetros entre los que se encuentran las competencias, que son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones. El documento distingue entre las competencias comunicativas, que son aquellas en las que se utilizan específicamente medios lingüísticos y las generales, que no se relacionan directamente con la lengua, pero que también pueden servir para realizar actividades lingüísticas. Las competencias generales de dicho documento se recogen en cuatro saberes (MCER 2002:21-22):

- *Saber ser* (actitudes interculturales): Son la suma de los rasgos, actitudes e idiosincrasia de la personalidad que hay que tener en cuenta a la hora de aprender y de enseñar una lengua. Se considera que forman parte de las competencias generales del individuo y, por ello, constituyen un aspecto de sus capacidades. En la medida en que pueden ser adquiridos y modificados en el

uso y en el aprendizaje (por ejemplo, de una o más lenguas), la formación de actitudes puede constituir un objetivo. Como se ha señalado con frecuencia, las competencias existenciales se relacionan con la cultura y son, por lo tanto, áreas sensibles para las percepciones y las relaciones interculturales: la forma en que un miembro de una cultura específica expresa su amistad e interés, puede que sea percibida como agresiva u ofensiva por parte de alguien perteneciente a otra cultura.

- *Saber aprender* (destrezas interculturales): moviliza la competencia existencial, los conocimientos declarativos y las destrezas, y hace uso de varios tipos de competencia. La capacidad de aprender también se puede concebir como la predisposición o la habilidad para descubrir lo que es diferente, ya sea otra lengua, otra cultura, otras personas o nuevas áreas de conocimiento.

- *Saberes* (conocimientos interculturales): los conocimientos declarativos se entienden como aquellos conocimientos derivados de la experiencia (empíricos) y de un aprendizaje más formal (académicos). Toda la comunicación humana depende de un conocimiento compartido del mundo. En lo que se refiere al uso y al aprendizaje de lenguas, los conocimientos que entran en juego no están relacionados directa y exclusivamente con la lengua y la cultura. El conocimiento académico en un campo educativo de tipo científico o técnico, y los conocimientos académico o empírico en un campo profesional desempeñan evidentemente un papel importante en la recepción y comprensión de textos que están escritos en una lengua extranjera relacionada con esos campos. El conocimiento empírico relativo a la vida diaria (organización de la jornada, las comidas, los medios de transporte, la comunicación y la información), en el ámbito público o privado, es, por su parte, igual de esencial para la realización de actividades de lengua en una lengua extranjera. El conocimiento de los valores y las creencias compartidas por grupos sociales de otros países y regiones como, por ejemplo, las creencias religiosas, los tabúes, la historia común asumida, etc., resulta esencial para la comunicación intercultural. Estas múltiples áreas de conocimiento varían de un individuo a otro; pueden ser específicas de una cultura, pero también pueden estar relacionadas con parámetros y constantes más universales.

- *Saber hacer (reconocimiento crítico cultural)*. Incluye estos aspectos:

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar las relaciones estereotipadas.

En el MCER vemos, por lo tanto, un marcado interés por desarrollar una personalidad intercultural que esté formada por las actitudes y la toma de conciencia de las cosas y que pone de manifiesto el interés del mismo por desarrollar la competencia intercultural, paso previo y necesario para alcanzar el plurilingüismo y pluriculturalismo y favorecer el intercambio tanto de personas como de ideas, para hacer de Europa un espacio común abierto y tolerante, todo ello objetivo de la política lingüística del Consejo de Europa.

Sin embargo, el origen del interés por la competencia intercultural, debemos buscarlo en los años 80, cuando se comienza a prestar una mayor atención a la cultura. Para los investigadores la lengua vehicula cultura y, por lo tanto, lengua y cultura son dos realidades indisociables. Todo ello deriva en un creciente interés por el componente cultural, al que hay que añadir la necesidad que redefinir el concepto de competencia comunicativa para adaptarlo a las nuevas necesidades de los participantes en los encuentros culturales. Se supera así, mediante el concepto de competencia intercultural, el de competencia sociocultural que, aunque nace del mismo, tiene objetivos diferentes.

Si en la competencia sociocultural se trata se adquirir unos conocimientos propios de una comunidad de habla (referencias culturales, rutinas y usos convencionales de la lengua, convenciones sociales y comportamientos ritualizados no verbales), en el caso de la competencia intercultural el objetivo es la adquisición de destrezas que nos ayuden a abandonar el etnocentrismo cultural y a interpretar y entender otras culturas relacionadas con las lenguas que son objeto de estudio y, como consecuencia, ser capaz de resolver los conflictos derivados de las diferencias interculturales. Se trata, por lo tanto, de una suma de conocimientos, actitudes y habilidades, visión que, tal y como hemos visto, coincide con el planteamiento del MCER.

El enfoque intercultural en el aprendizaje de idiomas ha de ofrecer al alumno herramientas que puedan facilitar la observación, el análisis, la interpretación y la comprensión de las diferencias culturales como pasos necesarios para la adquisición de la competencia intercultural.

Todo ello se puede lograr a través de actividades en las que se integren tanto los aspectos formales de la lengua como los culturales y que faciliten el desarrollo de las destrezas necesarias. A este respecto, el cómic se revela como un instrumento idóneo para dicho fin, ya que cumple ambos requisitos.

El concepto del cómic está estrechamente ligado al de sociedad, tal como afirma Fernández Paz (1991: 10):

“crecemos con ellos, están presentes en múltiples manifestaciones de la vida social (desde el cine hasta la publicidad desde el lenguaje hasta la pintura) y muchos de sus personajes forman parte de nuestra mitología colectiva”.

Los cómics surgieron dentro de la cultura de masas, son representantes de la modernidad popular del siglo XX. Sus protagonistas y sus historias muestran la sociedad de la que forman parte y *“dialogan con la cultura de masas arrastrando a su vez muchos aspectos de las narrativas populares”* (Merino 2003). Tal y como afirma esta autora, es un tipo de relato que legitima un saber, pero no desde un punto de vista intelectual tradicional, se trata de un saber masivo y popular no reconocido por la élite intelectual, que concibe la cultura y el saber con lo minoritario.

Para comprender el valor del cómic como producto de la cultura de masas tenemos que remontarnos a sus orígenes entre los últimos decenios del siglo XIX y los primeros años del siglo XX, sobre todo en EE.UU. En estos años se produce un fenómeno que tiene diversas e importantes consecuencias: la industrialización. Ésta provocará el crecimiento de las ciudades, grandes cambios sociales y el aumento de la alfabetización como consecuencia de un mayor poder adquisitivo de las clases sociales más humildes. De ahí que se empiecen a producir productos “culturales” para ser consumidos por esa clase social con escasos conocimientos, pero alfabetizada. El cine, los folletines, o los cómics son productos representativos de esta nueva cultura de masas.

Esta cultura de masas fue mal recibida por las clases intelectuales dominantes, que no valoraban sus diferentes manifestaciones. Esto fue cambiando poco a poco, muestra de ello son estudios como el que hace Umberto Eco²⁷ en el año 1965 en su libro *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*. El título hace referencia a las dos posturas que se dan ante la cultura de masas:

- Apocalíptica: la postura del elitista cultural, que considera la cultura algo exclusivo y minoritario. Para este tipo, la cultura debe ser algo propio de minorías, aunque se muestre a la gente alguna de las realizaciones de esa cultura. Desde este punto de vista, la cultura de masas se considera un producto peligroso que atenta contra la verdadera cultura, aquella que anteriormente hemos citado como cultura con mayúscula.

- Integrada: es la postura de aquél que considera que la cultura de masas no se ciñe al ámbito de lo cultural, sino que se considera un logro histórico que marca un punto de inflexión, ya que a partir de este momento se puede hablar de la democratización de la cultura, que alcanza, de este modo, a grandes capas de la población. Esta democratización de la cultura supone que el nivel de exigencia sea menor, pero se considera que ése es el precio que hay que pagar por la difusión masiva de los productos.

²⁷ Eco, U. (1968). *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*. Ed. Lumen, en Fernández Paz (1991).

Los cómics son, por lo tanto, parte de la modernidad y del entretenimiento de las masas. Sin embargo, tal y como afirma Merino (2003: 16), no hay que considerar esa cultura de masas como algo homogéneo sino que:

“Hay que entender los cómics como forma cultural de la modernidad capaz de negociar o crear espacios de diálogo, entre diferentes sectores sociales y culturales, dentro de lo subalterno y tensión y resistencia hegemónico”.

Por ello el cómic en los países hispánicos también es un producto de la cultura de masas y de la modernidad al igual que en los EE. UU. Esto podría llevarnos a pensar en el efector globalizador del mismo. Sin embargo, la modernidad de cada país tiene un carácter distintivo, cada país tiene sus peculiaridades culturales, que se verán reflejadas en el cómic. Pensemos, por ejemplo, en los cómics de Ibáñez: Carpanta y el hambre, reflejo de una sociedad de posguerra, o los traviosos Zipi y Zape, sin olvidarnos, por ejemplo, de nuestro héroe patrio Súper López, que sería la versión latina de Superman.

Si retomamos la clasificación que hacíamos al principio del presente apartado a propósito de los “tipos de cultura” que se pueden enseñar en el aula, podemos afirmar que el cómic es un recurso idóneo para mostrar al alumno la cultura esencial, aquella que es fundamental y que dota al alumno de los recursos necesarios para que la comunicación se desarrolle de manera eficaz y que favorece, al mismo tiempo, que los alumnos desarrollen su competencia intercultural.

2.6. LA IDONEIDAD DEL INPUT DEL CÓMIC

El input que proporcionan los cómics se trata de un material especialmente válido para las clases de ELE por varias razones. Por una parte, ya hemos visto que suponen una ventaja añadida frente a otros materiales, debido a la motivación previa que el estudiante experimenta ante este medio. A esto hay que añadir otros factores también relacionados con la percepción del aprendiente -y que ya hemos tratado con más detenimiento en apartados anteriores- como son el factor lúdico, el efecto del humor y la risa, así como la creatividad.

Por otra parte, estamos ante un medio que es fuente de muestras de diferentes niveles de lengua, especialmente de un nivel de lengua coloquial. En ellos los estudiantes pueden encontrar expresiones lingüísticas y léxico propio del registro coloquial, vulgar, argot, etc.

Así mismo, dicho input posee una característica destacable, que analizaremos a continuación más detenidamente, que es su naturaleza verboicónica, es decir, la integración de elementos verbales junto con imágenes para transmitir el mensaje. Tal y como afirma Rodríguez Diéguez (1988) esta doble asociación de códigos es una redundancia que refuerza el mensaje de una manera aceptada socialmente, al

contrario de lo que ocurre con las redundancias meramente lingüísticas, que reciben la consideración de aburridas por parte de los usuarios de la lengua. En el caso de la enseñanza de ELE este refuerzo de los signos lingüísticos mediante las imágenes resulta idóneo superar las dificultades que pueda tener el alumno a la hora de desarrollar la comprensión lectora.

Para Fernández Paz (1991) además tienen un valor añadido que, según él, en muchos casos pasa desapercibido. Tanto el cómic como los medios audiovisuales (cine y televisión, fundamentalmente) comparten una característica básica que es la utilización de un lenguaje verboicónico y, por lo tanto, diversas estrategias narrativas, eso supone que, de forma indirecta a través del cómic proporcionamos a nuestros estudiantes los fundamentos para poder trabajar con estos otros medios.

Por todo lo tratado anteriormente, es preciso que aquellos docentes que quieran hacer uso de los mismos, tengan en cuenta sus características, que conozcan el "lenguaje de los cómics"²⁸ a fin de rentabilizar las posibilidades de explotación de dicho recurso.

El cómic se puede definir como "*una serie o secuencia de viñetas con desarrollo narrativo*" (RAE 2001). Como medio narrativo tiene muchos aspectos en común con otros, como pueden ser la literatura o el cine, y otros aspectos propios, como la utilización de códigos específicos o el formato.

En cuanto a este último aspecto, podemos decir que los formatos más frecuentes son las tiras y planas. Dichas tiras y planas, a su vez, se dividen en unidades menores llamadas viñetas, que son "la representación pictográfica del mínimo espacio y tiempo significativo que constituye la unidad de montaje del cómic" (Gubern 1979)²⁹.

A la hora de tratar los cómics, tal y como ya hemos afirmado anteriormente, hay que tener en cuenta una característica fundamental que lo define.

El lenguaje verboicónico: en un cómic se cuenta una historia utilizando tanto medios del lenguaje icónico, es decir dibujos, como del lenguaje verbal (textos). A pesar de que en los cómics las imágenes se hallan perfectamente integradas con los textos y siguen unas reglas establecidas, vamos a analizar de forma separada estos dos elementos para mostrar el doble input que reciben los alumnos y que se corresponden con dos actividades como son la comprensión visual y la lectora.

1. EL LENGUAJE VISUAL

²⁸ Con ello no pretendemos que el profesor enseñe estas características a los estudiantes, ni siquiera se trata, tampoco, de convertir a nuestros estudiantes en lectores de cómics (ver apartado 2.2). Pese a ello, consideramos necesario tratar estos aspectos formales.

²⁹ Gubern, R. (1979). *El lenguaje de los cómics*. Ed. Península, en Aparici (1992).

Las imágenes, que forman parte del contenido de la viñeta, transmiten una serie de significados que el lector no puede obviar. Para ello, el autor se vale de recursos como el plano, la angulación y el encuadre³⁰. En cada viñeta aparece representado un espacio en el que aparecen los personajes de la narración. Ese espacio imaginario está delimitado por el encuadre de la viñeta, es decir, es la parte del espacio total que el dibujante nos quiere mostrar. El dibujante, escoge el punto desde el que ve la escena, acercándose o distanciándose de los personajes. Según el espacio que defina dentro de la viñeta, aparecen los distintos tipos de plano.

El encuadre se concreta de una manera u otra, dependiendo del punto de vista que se adopte. Por eso son importantes tanto el ángulo de visión, como la posición respecto de los personajes.

Los planos se clasifican tomando como medida la figura humana. Se distinguen, así, diferentes tipos:

Plano general: es la presentación del entorno en el que se encuentran los personajes. En este caso se considera que dicho espacio es un elemento importante, convirtiéndose en protagonista, aunque aparezcan personajes en el mismo. Se suele utilizar en las primeras viñetas para contextualizar la acción.

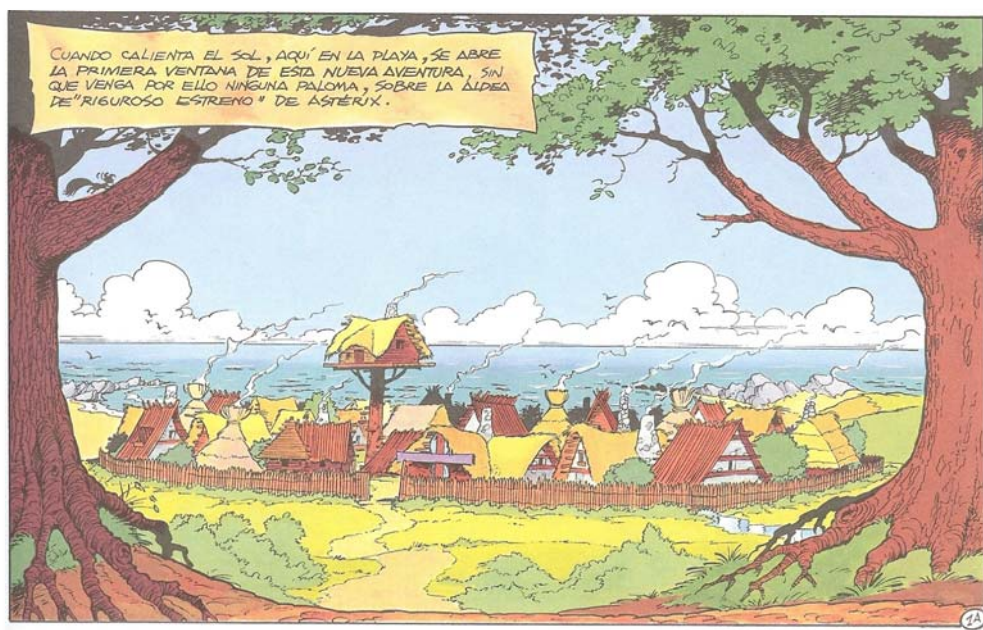


Fig. 1. *Asterix en Hispania*, de A. Uderzo y S. Goscinny

³⁰ Definiciones y tipos en Rodríguez Diéguez (op. cit) y Fernández Paz (op. cit).



Plano americano: en él aparecen los personajes hasta la altura de las rodillas. Es un plano muy utilizado en el cine norteamericano, de ahí su nombre.

Fig. 2. *Paracuellos*, de C. Jiménez

Plano medio: en él los personajes aparecen hasta la altura del pecho. Normalmente se utiliza para resaltar el rostro y los gestos de los personajes.

Primer plano: se trata de la intensificación del plano medio, ocupando la cabeza del personaje todo el espacio de la viñeta, para dar protagonismo a la expresión y a las palabras del personaje.

Plano detalle: en él aparece representado una parte del cuerpo (ojos, boca, manos...) o un objeto (un arma, un libro...). Se utiliza este tipo de plano cuando los elementos que se presentan suelen ser muy importantes para la comprensión de la narración.



Fig. 3. *Mujeres alteradas*, de Maitena



Fig. 4. *La Casta de los Metabarones*, de J. Giménez y A. Jodorowsky



Fig. 5. *Paracuellos*, de C. Jiménez

El ángulo de visión y el encuadre tienen una función narrativa. El autor los utiliza para mostrarnos el punto de vista desde el que se narra. El ángulo puede ser de tres tipos:

- Horizontal: los ojos del lector se sitúan a la altura del tórax o la cabeza de los personajes. Este tipo de angulación es el que se considera como normal, lo cual hace que pase desapercibido ante los ojos del lector.

- Picado: los objetos y los personajes aparecen vistos desde arriba, como si viésemos la acción desde un punto situado por encima de los ojos.
- Contrapicado: los personajes y los objetos aparecen vistos desde abajo, desde un punto situado entre los pies y las rodillas del personaje.



Fig. 6. *La Casta de los Metabarones*, de J. Giménez y A. Jodorowsky.

Otros elementos importantes que hay que tener en cuenta son los códigos cinéticos y la gestualidad. En los cómics la imágenes carecen de movimiento, por eso los dibujantes han creado una serie de convenciones gráficas (líneas de movimiento), que marcan la trayectoria de los personajes y objetos, para transmitir sensación de movimiento. Rodríguez Diéguez (op. cit.: 71) propone la siguiente clasificación de los elementos utilizados para expresar dicho movimiento:

- a) Trayectoria: es la señalización gráfica del espacio que hipotéticamente recorre un objeto en un breve periodo de tiempo.
 1. Trayectoria lineal simple: en la que una o varias líneas señalan el recorrido
 2. Trayectoria lineal color: se diferencia de la anterior en que la trayectoria aparece en un color diferente al del fondo.

3. Oscilación: se puede expresar mediante un borde punteado o elementos similares a la silueta pero desdibujados. Se utiliza para expresar un movimiento vibratorio o de vaivén.

b) Efectos secundarios de movimiento:

1. Impacto: se suele representar mediante una estrella en cuyo centro aparece el objeto que causa el impacto

2. Nubes: se representa el desplazamiento mediante nubes. Dicha representación podría estar relacionada con las nubes de polvo que se levantan con el movimiento.

3. Deformación cinética: es la representación de la deformación de un objeto flexible como consecuencia del movimiento.

4. Descomposición visual de movimiento: es bastante habitual que aparezcan los objetos y personajes en posiciones sucesivas y distintas para indicar movimiento.

c) Instantánea: es la representación de la detención de la acción.



Fig. 7. *Superhumor*, de F. Ibáñez

Del mismo modo que, para crear movimiento se recurre a una serie de convenciones gráficas, para recrear la gestualidad de los personajes también se utiliza un código para expresar los recursos expresivos. Un gran número de estas convenciones gráficas son un reflejo de las expresiones que utilizamos a menudo como, por ejemplo, una boca muy abierta indica sorpresa, otras son producto de convenciones, cuyo significado, todos asumimos como, por ejemplo, que el pelo de punta expresa miedo.

2. EL LENGUAJE VERBAL

Rodríguez Diéguez (1988:34) señala distintos procedimientos de integración verboicónica en el tebeo. Por una parte, los cartuchos, que son superficies rectangulares en las que se introducen textos verbales, más o menos cortos, que no corresponden a las palabras de ningún personaje y cuya finalidad es transmitir alguna información sobre la narración que el lector no puede conocer sólo mediante las imágenes. Dentro de los cartuchos, se pueden incluir los textos de anclaje y de relevo. Los primeros sirven para contextualizar el discurso y reducir la indeterminación informativa narrando, por ejemplo, la transición de un ambiente a otro y los segundos

para indicar los saltos temporales, marcando una transición entre las viñetas anteriores y las posteriores.

Por otra parte, contamos con fragmentos dialogados y onomatopeyas. Los primeros incorporan la expresión directa de los personajes por medio del globo o bocadillo. En el caso de las segundas se trata de expresar mediante palabras un sonido no verbal, mediante una transcripción fonética. Son palabras como *plof*, *snif*, *bang*, *zas...* normalmente aparecen libremente indicadas en la superficie de la viñeta. Fernández Paz (1991) apunta un fenómeno muy interesante relacionado el significado de las onomatopeyas. El significado de las mismas se ha ido universalizando, de modo que, cuando leemos una, rápidamente la asociamos al ruido que quiere representar aunque la palabra no tenga un significado en nuestro idioma. Al principio, sí tenían significado, ya que indicaban la acción que producía ese ruido. El cambio se debió a que los cómics se desarrollaron básicamente en EE.UU y, desde allí, trasladaron sus onomatopeyas que sí tenían significado para ellos, pero no para otros países. Ejemplos de ello son: *ring*, *crash*, *smash*, que son palabras que en su idioma original indicaban un ruido a través del verbo de acción (to ring, to crash, to smash), pero que cuando se llevaron a otro idioma se convirtieron en palabras que sólo sirven para identificar un ruido según una convención que tenemos interiorizada. Estas onomatopeyas han pasado, asimismo, a otros sectores como el cine, la televisión o la publicidad.

La integración entre elementos verbales e icónicos resulta de gran utilidad desde un punto de vista pedagógico. Tal y como afirma Salinas, (1983)³¹ a pesar de que los cómics han nacido para otros fines diferentes de la enseñanza, su influencia en las personas y la sociedad hace que sean utilizables en las aulas. Este autor hace un interesante estudio sobre la recepción de la información, mediante la exposición de los alumnos dos tipos de muestras: verbales y verboicónicas. Las conclusiones a las que llega son las siguientes:

- a) Los códigos verboicónicos bajo la forma de cómic, su lenguaje, convenciones y estructuración, son conocidos o fácilmente asimilables en el contexto escolar.
- b) Dichos códigos pueden ser utilizados, en circunstancias concretas y con informaciones adecuadas, para transmitir unos contenidos específicos.
- c) No existe, a priori y en la población estudiada, dificultad en la transformación de unos contenidos originarios de mensaje verboicónico a mensaje verbal.

Otra característica fundamental del cómic, junto con la naturaleza verboicónica, apuntada por Fernández Paz (op.cit.) es la secuenciación basada en la elipsis

³¹ Salinas Fernández, B. "estudio experimental sobre la recepción de información ante dos tipos de códigos: verbal y verboicónico", en Enseñanza. Anuario interuniversitario de didáctica, núm. 1, Salamanca, en Rodríguez Diéguez (1988).

narrativa. El cómic cuenta una historia mediante la secuenciación de viñetas, que se leen de izquierda a derecha y de arriba abajo. En cada viñeta se representa un momento de la acción, definiendo un espacio y un tiempo determinados. La historia avanza de viñeta en viñeta, porque en cada una de ellas se representa solamente una escena significativa de la historia, obviando las intermedias que nosotros completamos cuando leemos un cómic. Así, entre las viñetas, se produce una elipsis narrativa, que puede ser mínima o de mayor alcance siendo necesario en ese caso recurrir a un texto auxiliar, tal y como hemos citado anteriormente. También se pueden producir saltos en el tiempo, en ese caso, una posibilidad es la de recurrir a la adaptación al tebeo de la imagen borrosa o el fundido en negro al que recurre el cine para marcar los saltos temporales al pasado o flash-back. En el cine es habitual ver escenas en las que se presentan unas imágenes relativamente borrosas, frente a las nítidas que hacen referencia a la secuencia temporal normal. Mientras el cine utiliza filtros, en el cómic se presentan viñetas con contornos imprecisos.

Como lectores estamos acostumbrados a las narraciones a base de imágenes secuenciadas. Sin embargo, este fenómeno no es algo que se da de forma natural. Dicho fenómeno es un proceso complejo en el que es necesaria la integración de múltiples códigos. Pensemos, por ejemplo, en un niño de 4 años, éste necesita aprender las bases de este tipo de lenguaje para poder comprenderlo. Es un proceso lento y que demuestra que es necesario el aprendizaje para llegar a su comprensión. No se trata, pues, de algo innato, sino aprendido.

3. OBJETIVOS DE LA UTILIZACIÓN DEL CÓMIC EN EL AULA

3.1. EL DESARROLLO E INTEGRACIÓN DE DESTREZA

Dependiendo del tipo de actividad que diseñemos en nuestras clases, los cómics resultan igual de aptos para el desarrollo de actividades de la lengua de diferente tipo: de expresión, comprensión, mediación o interacción³².

El MCER recoge un tipo de actividades comunicativas que, además de incluir las cuatro destrezas clásicas, incluye nuevas perspectivas y conceptos. Esta redefinición de las actividades conlleva la integración de unas destrezas con otras, de modo que se hace muy difícil concebir una destreza completamente aislada de las demás. Cada una de ellas se puede combinar con todas las demás al igual que ocurre en la vida real.

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

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

Tal y como afirma Acquaroni (2004), intentando dirimir cuál es el alcance de la comprensión lectora, la lectura es una de las actividades más complejas de la actividad lingüística y es una herramienta fundamental no sólo en el ámbito de la L1, sino también en el caso de la L2. Esta importancia viene determinada no sólo por su valía como actividad de la lengua específica, sino también por ser el punto de partida de numerosas actividades que requieren para su realización la comprensión previa de un texto (instrucciones de ejercicios, consulta de esquemas gramaticales, preparación de actividades orales a partir de la lectura de artículos, consulta de esquemas gramaticales, etc.).

³² Utilizamos dicho término en consonancia con el MCER que las define como *“aquellas tareas que las personas realizamos con el lenguaje natural en nuestra interacción con otros en un medio social, en una serie de situaciones y circunstancias diversas, y con el propósito de alcanzar unos objetivos concretos”*. Dicho documento incluye las actividades de mediación e interacción, junto con las tradicionales destrezas lingüísticas de comprensión y expresión.

Resulta difícil encontrar casos en los que la lectura no es una actividad fundamental en el desarrollo de la competencia del aprendiente. Podríamos pensar en casos como el de un curso destinado a potenciar las actividades de expresión oral o de interacción, sin embargo, aquí también las actividades de comprensión lectora se vuelven imprescindibles.

Todo ello, se pone de manifiesto cuando se supera la visión tradicional que limita la ejercitación de la comprensión lectora a un acto de descodificación, dando, así, una visión sesgada de la misma y reduciéndola, al mismo tiempo, a uno de los componentes del proceso, que consiste en el reconocimiento de las palabras y la asociación de su significado correspondiente.

Las actividades de comprensión lectora no sólo son una de las principales fuentes de apropiación de nuevo vocabulario, sino que son útiles para el desarrollo de habilidades que pueden aplicarse a otras destrezas:

“Reading widely is a highly effective means of extending our command of language so it has an important place in classrooms where language learning is central purpose (...) Many foreign language learners have a specific need- dealing with overseas customers, keeping up to date with research in nuclear physics, and so on- which has nothing to do with language. They need to read for meaning” Nuttall (1982: 30).³³

Esta perspectiva entraría dentro de una teoría constructivista, propia de un enfoque comunicativo en el que los procesos son tan importantes como el resultado y, como consecuencia, los conceptos de interpretación y sentido se incorporan de forma definida a las tareas lectoras en L2 como parte integrante del proceso, dejando de lado así la perspectiva tradicional que gira alrededor del binomio descodificación-significado.

Como consecuencia de esta perspectiva “hay que tener en cuenta que no sólo es posible establecer distintos niveles de apropiación del texto, sino también aplicar distintas técnicas de aproximación (lectura global, rápida, atenta, extensiva, intensiva...), adecuándolas a la tipología textual y al objetivo de la tarea propuesta por el profesor” Acquaroni (op.cit.).

Cuando leemos lo hacemos con diferentes objetivos. Solé (1992) distingue nueve objetivos para leer en una lengua extranjera:

- Leer para obtener una información precisa: leemos buscando un dato determinado, se trata de una lectura selectiva y rápida, como cuando buscamos

³³ En Martul, L.M. (2003). *Lectura, estrategias y tareas*. Memoria Máster E/LE. Universidad de Barcelona.

un número de teléfono en la guía, una película en la cartelera o una palabra en el diccionario.

- Leer para seguir instrucciones: por ejemplo cuando queremos entender las reglas de un juego, el libro de instrucciones de un aparato electrónico, etc. A diferencia del caso anterior, necesitamos leerlo todo y comprenderlo. Sin la comprensión la tarea se hace imposible.

- Leer para obtener una información de carácter general: se buscan las ideas más generales. Este es el tipo de lectura que realizamos cuando leemos un periódico. Primero leemos los titulares antes de decidir si nos interesa o no seguir leyendo todo el contenido.

- Leer para aprender: este tipo de lectura la llevamos a cabo cuando estudiamos. En estos casos solemos hacer una lectura general y después una segunda lectura con una mayor profundidad. Cuando leemos con este objetivo, es necesario establecer relaciones entre la información nueva y la que ya conocemos, revisar, reflexionar y cuestionar el contenido del texto. En muchos casos lleva asociado el resumen y el subrayado.

- Leer para revisar un escrito propio: y así detectar errores, comprobar la adecuación del texto o su corrección. A pesar de que se trata de una lectura muy específica, debido a que pocas personas se ven habitualmente en la obligación de revisar sus escritos, uno de los ámbitos en los que esta habilidad es esencial es en la escuela, por eso es fundamental que los estudiantes aprendan a revisar sus trabajos escritos con un espíritu crítico. A pesar de ello, dicha habilidad es bastante difícil de enseñar ya que, para ello, es necesario desdoblarse y leer como autor y lector, lo cual es un proceso harto complejo.

- Leer por placer: Este caso el acto de la lectura es fruto de una decisión personal, no existen reglas, podemos leer el final y luego el principio, ignorar fragmentos, releer, etc.

- Leer para comunicar un texto a un auditorio: se trata de comunicar una información. Para ello, el lector utiliza recursos adecuados a este fin: pausas, entonación, ejemplos, repeticiones, etc. La atención del lector se focaliza en la forma, dejando en un segundo plano el fondo y, como consecuencia de ello, la comprensión se resiente. Por ello, se hace necesario que se comprenda a priori lo que se está leyendo. Las situaciones en las que es necesario este tipo de lectura, pueden ser leer un discurso, un sermón, una conferencia o un recital de poesía.

- Leer para practicar la lectura en voz alta: este es un objetivo propio de la escuela y raramente se da fuera de ella. "Se pretende que los alumnos lean con claridad, rapidez, fluidez y corrección, pronunciando adecuadamente,

respetando las normas de puntuación y con la entonación requerida (...) la comprensión se sitúa en un nivel secundario” Solé (1992: 85).

- Leer para dar cuenta de lo que se ha comprendido: es la evaluación a través de preguntas, mapas u otro tipo de mecanismo que ponga de manifiesto la comprensión. En este caso los objetivos de la lectura son comunes a toda la clase; responder a las preguntas del profesor. En este caso hay que tener cuidado con las preguntas ya que éstas pueden dañar la comprensión general del texto, que es precisamente lo que estamos evaluando.

En el MCER (2002: 68) también aparecen citados de forma explícita los objetivos de la lectura.

Algunos ejemplos de actividades de lectura son los siguientes:

- leer para disponer de una orientación general;
- leer para obtener información; por ejemplo, utilizar obras de consulta;
- leer para seguir instrucciones;
- leer por placer.

El usuario de la lengua puede leer:

- para captar la idea general;
- para conseguir información específica;
- para conseguir una comprensión detallada;
- para captar implicaciones, etc.

Se proporcionan escalas ilustrativas para:

- comprensión de lectura en general.
- leer correspondencia.
- leer para orientarse.
- leer en busca de información y argumentos.
- leer instrucciones.

Según el tipo de texto y el objetivo de la lectura propuesta por el profesor, se pueden establecer distintos niveles de apropiación y aproximación al texto, que podemos agrupar en cinco:

1. Lectura globalizada (*skimming*): pasar la vista por un texto, conformándose con captar la esencia; generalmente, es así como uno lee el diario.
2. Lectura focalizada (*scanning*): buscar uno o varios datos incluidos en un texto, sin atender a la totalidad de la información, p. ej., cuando alguien busca en su agenda el teléfono de un amigo.

3. Lectura extensiva: leer textos largos, buscando una comprensión global, p. ej., cuando se lee una novela en la L1. Este tipo se suele emplear en la LM para desarrollar la fluidez.
4. Lectura intensiva: leer textos para extraer información específica, p. ej., cuando se lee el libro de texto. Este tipo se suele emplear en la LM para aumentar la corrección.
5. Lectura crítica: leer con el propósito de evaluar el texto, analizando la calidad literaria, la actitud del autor, etc. Un ejemplo sería cuando el profesor lee un ejercicio escrito por los alumnos.

El docente, a la hora de plantearse cómo diseñar una actividad eficaz para mejorar la competencia lectora como punto de partida para el desarrollo e integración de las demás actividades (expresión, interacción y mediación), o dicho de otra manera, para fomentar el desarrollo de su competencia comunicativa, debe primero plantearse la conveniencia de utilizar materiales reales que actúen como fuente de motivación para el estudiante. En este caso, el cómic, tal y como hemos citado en varias ocasiones, se revela como un material idóneo, no sólo por su potencial motivador sino, también, desde un punto de vista cognitivo ya que, según la teoría de los esquemas, el conocimiento, el sistema cognitivo humano está organizado basándose en esquemas simultáneamente interconectados e integrados, cada uno de ellos por otros subesquemas cada vez más elementales en una escala jerárquica. Esto lleva a una redefinición del proceso de comprensión lectora como una relación dinámica que se da entre texto y lector, desarrollada en varios niveles cognitivos cuyos procesamientos se dan tanto por los datos del texto, como por los esquemas de conocimiento previos que posee el lector:

“Es como si el lector comparase mentalmente dos fotografías de un mismo paisaje, la del texto y la mental que ya conoce, y que a partir de las diferencias que encuentra elaborase una nueva fotografía, más precisa y detallada, que sustituiría a la que tenía anteriormente en la mente” (Cassany 1994: 204)³⁴

La capacidad de activar los esquemas previos depende en gran medida del nivel de interlengua de los aprendices, pero no es el único factor ya que según autores como Codina Espurz y Usó (2000)³⁵, otros elementos como la tipología textual, son también claves en la activación del proceso. Esto quiere decir que, para un filólogo, es más fácil interpretar un texto en L2 de su especialidad que un texto de microbiología en su lengua materna.

³⁴ En Acquaroni, R. “La comprensión lectora”. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. SGEL, Madrid, 2004.

³⁵ Ídem.

Partiendo de dicha afirmación podemos considerar los cómics como un material especialmente indicado para la activación de esquemas cognitivos, ya que todos los estudiantes conocen este tipo de textos por haber formado parte de su bagaje vital.

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

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

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

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

3.2. EL DESARROLLO DE LOS MATERIALES CURRICULARES

Como ya hemos citado en varias ocasiones, la irrupción del Enfoque Comunicativo en el panorama de la enseñanza de lenguas supuso un punto de inflexión en la didáctica de las segundas lenguas.

Tal y como sabemos, el Enfoque Comunicativo es un modelo didáctico que pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real, tanto oral como escrita, con otros hablantes de la lengua extranjera. Esto provocó que, frente a planteamientos anteriores de corte más estructuralista que se interesaban más en que el estudiante aprendiera la gramática y el vocabulario, a partir de la irrupción de dichos enfoques, el interés se desplazara hacia las estrategias comunicativas y, por lo tanto, el desarrollo de los materiales curriculares se centrará en los diferentes tipos de saberes y destrezas que son necesarios para utilizar comunicativamente la lengua.

Ejemplo de ello, son tanto el MCER como el PCIC. En ambos se desarrolla un enfoque basado en la acción en el que se considera al estudiante como miembro de una sociedad en la que tiene tareas que realizar.

Por su parte el PCIC, supone el desarrollo, en términos de objetivos y contenidos de enseñanza y aprendizaje, de los niveles comunes establecidos por el MCER, derivan directamente de éste y desarrollan, para el español, el material lingüístico y no lingüístico, que es necesario para realizar las actividades comunicativas que se incluyen en las escalas de descriptores ilustrativos por niveles del MCER (García Santa-Cecilia 2007).

El PCIC, siguiendo la línea del MCER, se organiza con arreglo a un esquema conceptual que puede enfocarse desde dos grandes perspectivas. La primera es la del alumno como sujeto de aprendizaje, en la que se distinguen tres dimensiones: el alumno como agente social, como hablante intercultural y como aprendiz autónomo. La segunda perspectiva, centrada en la lengua como objeto del aprendizaje, propone un esquema para el español, basado en cinco grandes campos, que reciben el nombre de "componentes"; cada uno de los cinco componentes contiene uno o más "inventarios", que presentan el material específico necesario para el desarrollo de las competencias que el estudiante pone en juego al desenvolverse en las tres perspectivas del alumno como sujeto de aprendizaje ya citadas. Los componentes son los siguientes (PCIC 2006: 37):

1. Componente gramatical. Tres inventarios: de gramática, de pronunciación y prosodia, de ortografía.
2. Componente pragmático-discursivo. Tres inventarios: de funciones, de tácticas y estrategias pragmáticas, de géneros discursivos y productos textuales.
3. Componente nocional. Dos inventarios: de nociones generales y de nociones específicas.
4. Componente cultural. Tres inventarios: de referentes culturales, de saberes y comportamientos socioculturales, de habilidades y actitudes interculturales
5. Componente de aprendizaje. Un inventario: de procedimientos de aprendizaje.

A la hora de desarrollar una unidad o una secuencia didáctica, hay que tener en cuenta todos los componentes citados más arriba, ya que todos son necesarios para un uso comunicativo de la lengua por parte del estudiante.

Si queremos trabajar una secuencia didáctica o una actividad basada en un cómic, por lo tanto, podremos desarrollar los materiales curriculares correspondientes a los diferentes componentes en función del nivel que estemos impartiendo. Podremos trabajar diferentes aspectos gramaticales y léxicos (nociones generales y específicas). Asimismo, los aspectos pragmáticos, pues los cómics son un material que refleja modelos de lengua reales, basados en el uso.

A continuación, vamos a ver otros aspectos, relacionados con los componentes citados, cuyo análisis merece un mayor detenimiento.

3.3. LA AUTONOMÍA DEL ALUMNO: LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Como consecuencia de lo visto anteriormente, se convierte en un objetivo prioritario el desarrollo de actividades en el aula que favorezcan la interacción de los esquemas de conocimientos que ya poseen los alumnos y relacionarlos con la información que proporciona el texto³⁶. Nos encontramos, por lo tanto, ante un proceso eminentemente activo, con un objetivo claramente definido en el que el profesor debe jugar un papel fundamental fomentando la autonomía del estudiante.

El punto de partida debe ser la toma de conciencia por parte del alumno de este proceso. Para ello, el profesor tiene que proporcionarles actividades que potencien la conciencia metacognitiva, de modo que sean capaces de identificar las estrategias necesarias para la realización de las tareas propuestas.

La importancia del desarrollo de las estrategias de aprendizaje en la enseñanza de ELE es algo que no genera ningún tipo de debate:

“Reconocer la importancia que cobra el desarrollo activo de la competencia estratégica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2 se justifica simplemente si pensamos que es imposible predecir todas y cada una de las situaciones comunicativas concretas en las que los estudiantes tendrán que tomar parte haciendo uso de la L2” (Acquaroni 2004)

A pesar de ello, no existe consenso a la hora de definir las o de clasificarlas, ya que constituyen una amalgama de técnicas, habilidades, procedimientos y destrezas. Algunos autores (Nisbet y Shucksmith, 1991)³⁷ diferencian entre destrezas y estrategias. Según ellos, una destreza es una habilidad que se tiene (por ejemplo, recordar palabras haciendo asociaciones mentales con imágenes, o con sonidos, o mediante procedimientos mnemotécnicos); una estrategia consiste en seleccionar las destrezas más apropiadas para cada situación y aplicarlas adecuadamente. En consecuencia, caracterizan las estrategias por su intencionalidad y por su orientación a una meta. Otros autores hablan de estrategias generales y específicas, de macrodestrezas y microdestrezas, etc.

³⁶ En palabras de Mateos (1985): “(...) la construcción del significado es el resultado de la interacción entre el texto, los esquemas de conocimiento y el contexto de varios tipos (lingüístico, situacional, actitudinal, requerimientos de la tarea, etc”. En Martul (op.cit.).

³⁷ En *Diccionario de Términos Clave de ELE* del CVC:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estrategias.htm

Existen varias tipologías, entre las más aceptadas está la que las agrupa en cuatro tipos: estrategias de comunicación, estrategias cognitivas, estrategias socioafectivas y estrategias metacognitivas. En la enseñanza de segundas lenguas se han clasificado también en estrategias directas e indirectas, en relación con su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tal y como hemos apuntado, el profesor tiene que aportar actividades que ayuden a los alumnos a utilizar estrategias para alcanzar los objetivos propuestos en la tarea. Esta utilización por parte del alumno debe ser consciente, de modo que exista una toma de conciencia que permita un desarrollo progresivo de las mismas y que lo capacite para saber elegir las estrategias más adecuadas para cada objetivo, con la finalidad de que éste adopte un papel más autónomo en detrimento del profesor que pasará a ser, de este modo, un simple facilitador.

Es habitual el uso simultáneo de varios tipos diferentes de estrategias, si bien es cierto, que se hará mayor hincapié en unas u otras, dependiendo de los objetivos propuestos.

En el aprendizaje de una nueva lengua el aprendiente tiene que llegar a comprender, por un lado, el contenido de los mensajes que recibe y los textos que lee y, por otro, nuevas reglas y nuevos patrones lingüísticos. En ambos casos la mente del aprendiente realiza una actividad y experimenta unos procesos muy similares de procesamiento y almacenamiento de la información obtenida; además, en el primer caso, la aplicación de estrategias cognitivas se combina eficazmente con la de estrategias comunicativas³⁸.

Por su parte el MCER, al hablar de las actividades de la lengua, cita las estrategias, todas ellas comunicativas, que se pueden aplicar para realizar las diferentes actividades de comprensión, expresión, interacción y mediación y que, según dicho documento, son idénticas a las que utilizan los nativos en su lengua materna y, por lo tanto, no se reducen a meros recursos que el estudiante puede utilizar para compensar una carencia en la lengua extranjera.

En el caso de una actividad que tiene como punto de partida el cómic, se pueden trabajar los diferentes tipos de estrategias: socioafectivas, metacognitivas, cognitivas y comunicativas, dependiendo de la fase de la actividad en la que nos encontremos.

Las estrategias socioafectivas se pueden desarrollar en la fase de prelectura. La utilidad de esta fase viene dada por la oportunidad que brinda al estudiante de activar sus conocimientos previos. Uno de los objetivos de la misma es despertar el interés, favorecer la motivación y, así, evitar la aparición de sentimientos negativos que bloqueen al estudiante. En este caso, tal y como hemos afirmado de forma reiterada,

³⁸ En Diccionario de términos clave de ELE del CVC:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estratcog.htm

la utilización del cómic como recurso didáctico, resulta un material especialmente indicado como punto de partida para el desarrollo de dichas estrategias.

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

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

En la fase de lectura se pondrán en juego, tanto las estrategias cognitivas como las estrategias comunicativas propias de la lectura que, por su parte, son citadas en el MCER (2002: 79). En él se afirma que durante el proceso de la actividad de comprensión, se utilizan las claves identificadas en el contexto total (lingüístico y no lingüístico), así como las expectativas respecto a este contexto establecidas por los esquemas adecuados para elaborar una representación del significado que se expresa y una hipótesis respecto a la intención comunicativa que subyace en él. Mediante un proceso de aproximación sucesiva, se llenan los vacíos aparentes y posibles que haya en el mensaje con el fin de materializar la representación del significado, y se deduce la importancia del mensaje y de sus partes constituyentes (*Inferencia*). Los vacíos que se resuelven mediante la inferencia pueden haber sido causados por restricciones lingüísticas, condiciones receptivas difíciles, ausencia de conocimientos asociados o por una supuesta familiaridad, predisposición, subestimación o reducción fonética por parte del emisor.

Para Ruan y Llobera³⁹, en esta fase, durante una segunda lectura, se puede plantear el trabajo cooperativo, que es una organización idónea para trabajar las estrategias de lectura, ya que ayuda a compartir con otros las reflexiones individuales sobre los procesos de interpretación, y facilita la observación de las estrategias que usan los demás miembros que conforman el grupo de trabajo.

En una tercera lectura, se realiza la tarea propuesta en la que se pueden ejercitar tanto estrategias cognitivas como tomar notas, subrayar el texto o hacer esquemas, o estrategias metacognitivas como, por ejemplo, hacer una puesta en común en la que los estudiantes reflexionen sobre su proceso de comprensión y lo evalúen.

³⁹ Ruan, H.W. y Llobera Cànaves, M. (1997). “Reflexiones sobre las estrategias didácticas en las tareas de lectura en la enseñanza de español como L2: ¿fomentan la competencia lectora de los estudiantes?”, *Estudios de lingüística aplicada*, Castellón de la Plana, Universitat Jaume I. En Acquaroni, R. (2004).

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

3.4. LAS SECUENCIAS TEXTUALES

Otro objetivo que se puede plantear en las actividades que utilizan el cómic como soporte, es el del estudio de las estructuras textuales. Este concepto tiene relación con el *análisis del discurso*, que supuso un cambio en la concepción de la didáctica de lenguas extranjeras, ya que preconiza un aprendizaje contextualizado y real, basado en el uso de la misma. Esto conllevó también un cambio en las unidades de análisis. Si en los enfoques anteriores la oración era la unidad básica de análisis, a partir de este momento se empieza a hablar de enunciados y textos. Todo ello desembocó en la creación de nuevos conceptos, tales como los de estructuras textuales, progresión temática, foco, tópico, marcadores del discurso, la deixis o la referencia.

Un concepto que nos interesa especialmente en este trabajo es el de *secuencias textuales*. Se denomina secuencia textual⁴⁰ a la unidad de composición, de un nivel inferior al texto constituida por un conjunto de proposiciones que presentan una organización interna que le es propia. Es un concepto cercano al de superestructura textual, pero hace referencia a un esquema de organización del contenido intermedio entre la frase y el texto.

El concepto de secuencia parte de la lingüística del texto (E. Werlich, 1975) y en la última década del siglo XX es objeto de un gran desarrollo teórico en los trabajos del lingüista francés J. M. Adam (1992). La teoría de las secuencias ha sido elaborada como reacción a la teoría demasiado general de las tipologías textuales. J. M. Adam considera *que no puede hablarse de tipos de texto*, porque no existen textos puros en cuanto al tipo al que pertenecen, sino que precisamente los textos se caracterizan por su complejidad en la forma de composición y su heterogeneidad tipológica.

Adam (1992) distingue cinco tipos de "secuencias textuales" o formas características de estructurar el contenido de un texto: secuencia narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialogada. A diferencia de las superestructuras textuales, las secuencias constituyen un nivel intermedio de estructuración, entre la oración y el texto. Por ello, en un mismo texto, según Adam, coexisten diversas secuencias, aunque siempre haya una que predomine sobre las demás. Por su parte, Charaudeau

⁴⁰ La definición y las referencias posteriores pertenecen al *Diccionario de Términos Clave de ELE* del CVC. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/secuenciatextual.htm

(1992) habla de “modos de organización del discurso”, relacionados con funciones textuales como narrar, describir, argumentar, etc.

En el plano de la didáctica, las secuencias textuales son de gran utilidad para el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura. Es posible extraer de los textos formas diversas de organización textual que los aprendientes deberán conocer y dominar, puesto que cada tipo de secuencia se caracteriza por unos rasgos particulares, de carácter funcional, textual y lingüístico. Algunos materiales organizan las unidades didácticas a partir de la enseñanza-aprendizaje de secuencias textuales (la argumentación, la descripción, etc.), que se caracterizan por presentar regularidades en el uso de la lengua. Además, en el nivel secuencial de un texto pueden establecerse paralelismos entre dos lenguas determinadas, igual que el que se establece en otros niveles de la descripción lingüística⁴¹ (el léxico, el morfológico, el sintáctico o el semántico).

Esta importancia se ve reflejada en los dos documentos que son referencia en la enseñanza de lenguas: el MCER y el PCIC. En ambos, se utiliza el término macrofunciones, que se corresponde con las cinco secuencias discursivas desarrolladas por Adam:

“Las diferentes categorías incluidas dentro del grupo de las macrofunciones del MCER se pueden sintetizar, con la particularidades propias de cada tipo, en las cinco secuencias discursivas prototípicas que se manejan en el ámbito del análisis del discurso: descripción, narración, argumentación, exposición y diálogo” (PCIC 2006: 325)

Como hemos afirmado anteriormente, a través del cómic, podemos trabajar con nuestros estudiantes en el desarrollo de los esquemas textuales debido a las características de dicho material ya que, si bien el cómic es un medio fundamentalmente narrativo, a través de los textos de apoyo, de las imágenes y de los globos, podemos tratar diferentes macrofunciones: narración, descripción, diálogo... todo ello en relación con el nivel que estemos impartiendo.

3.5. EL TRATAMIENTO DEL COMPONENTE CULTURAL

El desarrollo de la dimensión cultural, supone el tratamiento de aspectos que, aunque no son estrictamente lingüísticos, tienen una clara influencia en el desarrollo de la comunicación.

⁴¹ Según el PCIC, dicho concepto, al estar presente en todas las culturas, puede facilitar o dificultar el aprendizaje de la nueva lengua. Por ello, se aconseja desarrollarlas en relación con los niveles de progresión del currículo y abordarlas, así, de forma ordenada y sistemática en el aula.

Para llegar a comprender el sentido de un texto, es fundamental insertarlo en su marco contextual y es ahí en donde la dimensión sociocultural revela su verdadero alcance. Sin unos conocimientos sociolingüísticos previos sobre las normas del discurso, un estudiante no puede interpretar el enunciado en su dimensión social y, por lo tanto, la lectura literal que hace le lleva a una incorrecta comprensión del texto.

Las actividades en la que se utiliza el cómic como recurso resultan especialmente indicadas para el desarrollo de esta dimensión sociocultural, no sólo porque resulta imprescindible para una correcta comprensión, sino también porque podemos utilizarlo para el desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes. Los cómics no son un producto banal que sirve para pasar un buen rato. Podemos decir que en todo cómic hay una ideología, una manera de ver el mundo, que puede ser más o menos subliminal.

De ahí la importancia de dicho material para su utilización en el aula, ya que es un reflejo de las formas de vida, los valores y las creencias, que en muchos casos están estereotipados, constituyendo por ello un material especialmente interesante para que el alumno observe e interprete las claves culturales y socioculturales de la comunidad a la que accede, superando y neutralizando filtros y estereotipos y que, en el proceso, active una serie de conocimientos, actitudes y procedimientos de forma estratégica que le permitan aproximarse a las culturas hispanas.

Por todo lo dicho anteriormente, las actividades que se desarrollen con los cómics debe explotar esta vertiente, ya que posee un gran potencial que no debe ser ignorado por el profesor de ELE.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1. CRITERIOS PARA EL DISEÑO DE ACTIVIDADES

Con cada una de las propuestas que presentamos a continuación, buscamos diferentes objetivos en consonancia con una enseñanza que capacite al estudiante para llevar a cabo una comunicación real. Para ello, en las actividades presentadas, se contribuirá al desarrollo de distintos tipos de contenidos y destrezas que conduzcan a este fin.

Adaptando la propuesta de Giovannini et al. (1996: 32), para el diseño de actividades de comprensión lectora, distinguiremos las siguientes fases:

1. Actividades de pre-lectura: éstas tienen como fin activar los conocimientos previos para situar al alumno y motivarlo. Dicho fin se puede conseguir de varias maneras (discutiendo sobre el tema, comentando las imágenes, escuchando un comentario sobre el mismo tema...)
2. Fase de lectura: en ella es fundamental fijar los objetivos de la tarea. Si el estudiante no sabe qué tiene que hacer la comprensión no se llevará a cabo. Una vez fijados los objetivos, el profesor debe dejar tiempo para una lectura silenciosa, que en una segunda fase se puede dirigir hacia los puntos clave del texto. Para facilitar la comprensión del texto en su totalidad, se puede fomentar el trabajo en grupos, tanto para aclarar aspectos del contenido como aspectos más formales.
3. Fase de post-lectura: En esta fase se utilizará el texto para dar pie a otras actividades o tareas en las que se integrarán los contenidos presentados en la fase anterior en actividades diferente tipo (juegos, debates, reflexión sobre estrategias o reglas gramaticales...) en las que se integrarán diferentes destrezas que pretenden reflejar el uso que los hablantes nativos hacen de su lengua.
4. Fase de evaluación: en esta fase el estudiante hará una evaluación de la actividad propuesta, así como de sus dificultades y de las estrategias empleadas a la hora de realizarla.

Las secuencias presentadas pretenden ser propuestas abiertas y flexibles, de fácil aplicación en diferentes contextos de enseñanza. Todo ello no quita que necesiten adaptarse en función de las necesidades del alumno o de la programación.

A continuación, desarrollaremos tres secuencias didácticas que se corresponden con los tres niveles que aparecen en el MCER y en el PCIC (A, B, C). En primer lugar

presentaremos las propuestas para el estudiante para, a continuación, desarrollar las orientaciones didácticas para el docente.

SECUENCIA 1

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



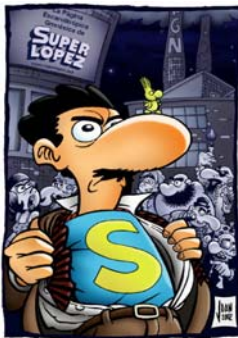
1



2



3



4



5



6

b. Algunos de ellos son españoles e hispanoamericanos. ¿Cuáles?, Identifícalos

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

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

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

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

2. Mira el siguiente cómic:

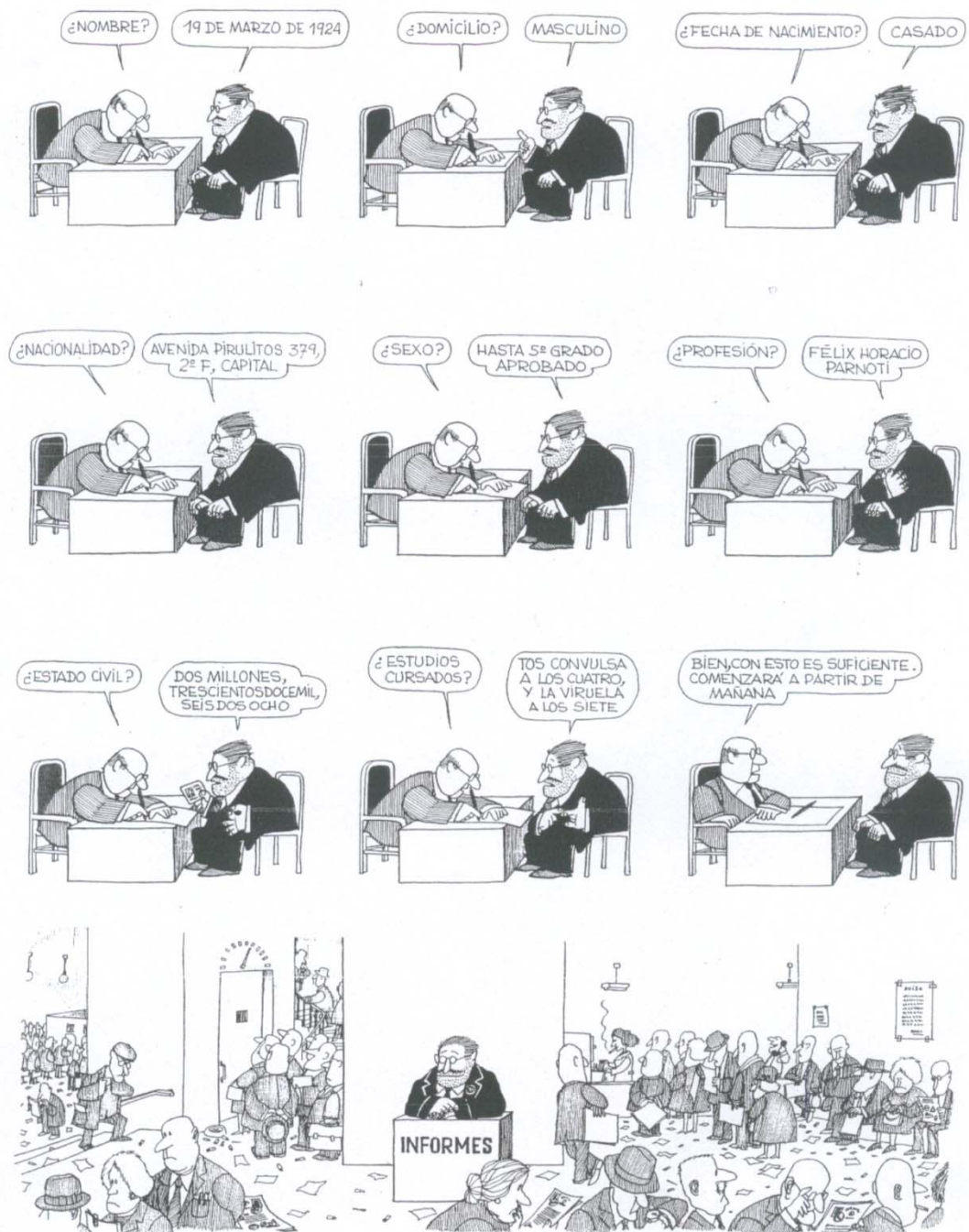



Fig. 8. *Esto no es todo*, de Quino.

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

NOMBRE: APELLIDOS: NACIONALIDAD: SEXO: EDAD: PROFESIÓN: DOMICILIO:	
--	---

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



1. Médico español.



2. Funcionario argentino.



3. Albañil marroquí.



4. Periodista estadounidense.



5. Estudiante belga.

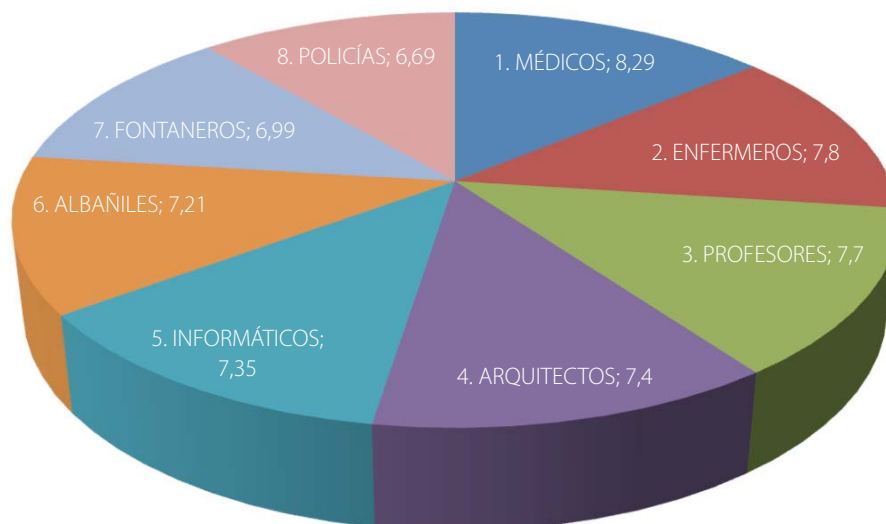


6. Cantante inglesa.



b. Mira la siguiente estadística (fuente: CIS):

PROFESIONES MÁS VALORADAS EN ESPAÑA



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

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

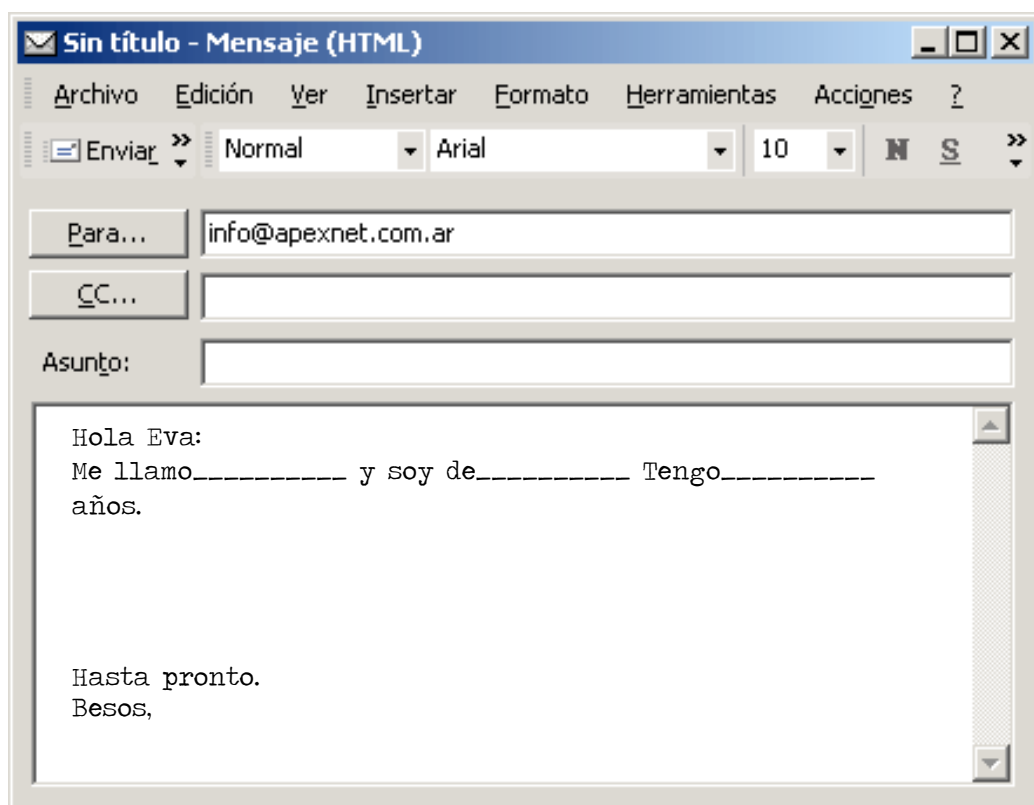
1. ¿Cómo te llamas?	a. Soy español
2. ¿A qué te dedicas?	b. En la plaza del Rey nº 2
3. ¿Cuántos años tienes?	c. Sí, mariachi25@yahoo.com
4. ¿Cuál es tu nombre?	d. Juan Pérez López
5. ¿En qué trabajas?	e. Soy futbolista
6. ¿De dónde eres?	f. En la calle López Mora nº 32
7. ¿Cuál es tu nacionalidad?	g. Veinticinco
8. ¿Dónde vives?	h. Ana María Castro Ruiz
9. ¿Cuál es tu dirección?	i. Soy mexicana
10. ¿Tienes correo electrónico?	j. Soy profesora de español
11. ¿Tienes móvil?	k. Sí, 685473829

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

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

b. Ahora cuéntale al resto de la clase los datos más interesantes de tu compañero:
Ej: *Elie tiene treinta años y es arquitecto*

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



7. Autoevaluación:



1. *Comunicación*

- Soy capaz de dar mis datos personales
- Soy capaz de pedir los datos de otra persona

2. *Gramática*

- Conozco las tres conjugaciones
- Conozco los verbos ser, llamarse y tener

3. *Léxico*

- Conozco las profesiones
- Conozco las nacionalidades

4. *Cultura*

- Conozco las profesiones más valoradas en España

SECUENCIA 1. GUÍA DIDÁCTICA

NIVEL DEL PCIC	A1
MATERIAL	Cómic de Quino, estadística del CIS.
OBJETIVO	Escribir un correo electrónico con datos personales.
CONTENIDOS GRAMATICALES	Las tres conjugaciones. El verbo <i>ser</i> , <i>llamarse</i> y <i>tener</i> .
CONTENIDOS FUNCIONALES	Dar y pedir datos personales
CONTENIDOS LÉXICOS	Las profesiones. Las nacionalidades.
CONTENIDOS CULTURALES	Profesiones más valoradas en España. Personajes de cómic más representativos de la cultura hispana
ACTIVIDADES DE LA LENGUA	Comprensión (oral-escrita), expresión (oral-escrita), interacción.
AGRUPAMIENTOS	Individual, parejas, gran grupo.
DURACIÓN	Una sesión de una hora y media.

1a y b. El material de la primera actividad sirve para despertar el interés del alumno y como introducción a las actividades posteriores. Para ello, se presentan diferentes personajes de cómic, tanto nacionales como internacionales, para que el alumno los pueda reconocer fácilmente. Para introducir los nacionales, se utilizan tres breves textos de fácil identificación.

c. Para facilitar la comparación de la cultura de origen con la nueva se le pedirá al alumno que diga quién es el personaje de cómic más famoso en su país.

2. Se les proporciona a los estudiantes el cómic de Quino para que lo lean. A continuación, tendrán que completar la ficha con los datos personales correctos. El profesor hará hincapié, por si no se han dado cuenta, en que los datos del cómic están desordenados

3. Hay dos datos que cuya respuesta no aparece en el cómic. Por ello, esta actividad servirá para introducir el léxico de las profesiones y de las nacionalidades. Los estudiantes tendrán de relacionar las imágenes con dicho léxico. Los ejemplos presentados han sido especialmente seleccionados para que el profesor, a partir de ellos, pueda explicar el género en ambos casos.

Asimismo, mediante los datos de la encuesta del CIS, se introducirá un aspecto sociocultural como es la valoración de las profesiones y la comparación con sus países.

4. Esta actividad tiene como finalidad capacitar a los alumnos para poder solicitar los datos personales a otra persona. Para ello, tienen que relacionar las preguntas con las respuestas correctas, para, en la actividad siguiente (5) ponerlas en práctica con su compañero, mediante un ejercicio interactivo. Además también servirá para que se introduzcan las diferentes personas verbales (2ª y 3ª persona del verbo).

5. Para finalizar, se le pedirá al alumno que haga una actividad de expresión escrita en la que escribirá un correo con sus datos personales, poniendo en práctica de esta manera, la primera persona del singular.

Mediante una autoevaluación, el estudiante reflexionará sobre los conocimientos y habilidades adquiridas mediante la secuencia de actividades.

SECUENCIA 2

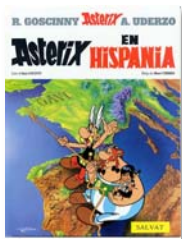
1a. ¿Te gustan los cómics?, ¿los lees ahora? Y cuando eras pequeño/a, ¿qué tipo te gustaba?

b. ¿Sabes que nombre reciben en España? ¿Cómo lees los cómics? Aquí te presentamos una serie de palabras que te pueden ayudar a explicarte, para ello tendrás que relacionarlas con sus definiciones y localizarlas en el cómic que te presentamos como ejemplo. ¿Sabes de qué cómic se trata?

1. Viñeta
 - a. En grabados, dibujos, caricaturas, chistes gráficos, tebeos, etc., espacio, generalmente circundado por una línea curva que sale de la boca o cabeza de una figura, en el cual se representan palabras o pensamientos atribuidos a ella.
2. Tira
 - b. Posición, punto de vista desde el cual se puede considerar algo.
3. Bocadillo
 - c. Cada uno de los recuadros de una serie en la que con dibujos y texto se compone una historieta.
4. Plano
 - d. Dibujos o signos abstractos que sugieren una acción o un estado de ánimo
5. Metáfora visual
 - e. Serie de dibujos que constituyen un relato cómico, dramático, fantástico, policíaco, de aventuras, etc., con texto o sin él. Puede ser una simple tira en la prensa, una página completa o un libro.



Fig. 8. Superhumor, de F. Ibáñez.



2a. A continuación tu profesor te va dar un fragmento de Astérix en Hispania, pero primero observa la portada. ¿De qué crees que va el cómic? Haz hipótesis con tu compañero y después coméntaselas al resto de la clase.

Ej: *A lo mejor / quizás / tal vez va de...*

b. Vamos a ver diferentes tiras de viñetas, que pertenecen a *Asterix en Hispania*. Tu profesor te va a dar una viñeta. Léela y, a continuación, busca entre tus compañeros quién tiene el resto de las que pertenecen a esa serie. Para ello, tendrás que describir qué hay en tu viñeta, pero sin mostrársela a tu compañero.

Ej: *en mi viñeta Asterix y Obelix están al lado de unos molinos y se encuentran a dos hombres a caballo que les dicen...*

c. Ahora tenéis que ordenar la serie y contarle al resto de vuestros compañeros de clase vuestras tiras, mientras las vais colocando en la pizarra para que todo el mundo las vea.

d. Una vez vistas todas las tiras, ¿hay algo en común en todas ellas?, ¿qué aspectos de la sociedad española reflejan?

3. Ciertas costumbres se pueden convertir en tópicos, por eso vamos a ver qué hay de verdad en los que aparecen en las viñetas anteriores. Para ello, en parejas, vais a marcar aquellas afirmaciones con las que estéis de acuerdo:

LOS TOROS

1. En España hay una corrida de toros todos los domingos.
2. Los toros son una tradición muy antigua que data del siglo XVIII, que se suele calificar de fiesta nacional.
3. La mayoría de los españoles son aficionados a los toros.
4. En las principales ciudades españolas hay una plaza de toros.
5. Los toros no mueren al final de la corrida.
6. Los toreros son personajes tan famosos como los futbolistas en España.
7. Normalmente las familias acuden juntas a la plaza de toros para asistir al espectáculo.
8. Para ver una corrida hay que estar en España.

Lee el siguiente texto para verificar tus hipótesis:

LAS CORRIDAS DE TOROS

Las corridas de toros en España son un espectáculo que data del siglo dieciocho y que se practica en España, Portugal, el sur de Francia y en algunos países de América Latina. Dicho espectáculo, también denominado Fiesta Nacional, consiste en lidiar un número determinado de toros. Existen dos variantes: la que termina con la muerte del animal y la que el animal vuelve vivo a los corrales. Para ello se sigue una determinada serie de actos de estricto protocolo tradicional y regidos por una intención estética. Las corridas de toros son consideradas expresión de la cultura ibérica; por otra parte son mal vistas por los grupos pro defensa de los Derechos de los animales.

La temporada taurina dura un número de meses determinado, en los cuales los toreros pueden torear más de una vez por semana, en las plazas que existen en diferentes ciudades.



¿Hay algo que te haya sorprendido? Coméntaselo al resto de la clase.

b. Seguro que en tu país hay algún espectáculo típico. Prepara frases sobre él verdaderas y falsas, como en el modelo anterior, y enséñaselas a tu compañero para que intente descubrir cuál es la versión correcta. A continuación, contadle al resto de la clase vuestras conclusiones.

4. Más tópicos... todos tenemos una serie de tópicos interiorizados sobre las diferentes nacionalidades. Vamos a ver si son toda la verdad, una parte de ella o son completamente falsos:



LAS CORRIDAS DE TOROS

Las corridas de toros en España son un espectáculo que data del siglo dieciocho y que se practica en España, Portugal, el sur de Francia y en algunos países de América Latina. Dicho espectáculo, también denominado Fiesta Nacional, consiste en lidiar un número determinado de toros. Existen dos variantes: la que termina con la muerte del animal y la que el animal vuelve vivo a los corrales. Para ello se sigue una determinada serie de actos de estricto protocolo tradicional y regidos por una intención estética. Las corridas de toros son consideradas expresión de la cultura ibérica; por otra parte son mal vistas por los grupos pro defensa de los Derechos de los animales.

La temporada taurina dura un número de meses determinado, en los cuales los toreros pueden torear más de una vez por semana, en las plazas que existen en diferentes ciudades.

No es que los españoles seamos vagos, es que también nos gusta disfrutar de la vida. Asterix, no vayas a pensar que tenemos un temperamento fuerte, lo que pasa es que somos muy expresivos. ¡Ah! Y no creas que a todos nos gustan la paella y los toros, sino que es lo que más les llama la atención a los extranjeros.



a. ¿Te has fijado en los recursos utiliza Pepe para argumentar?, ¿podrías completar el siguiente cuadro?

RECURSOS PARA ARGUMENTAR		
No creas que No vayas a pensar que	+ _____ + lo que pasa es que _____	+ _____
No es que + _____	+ sino que _____ es que _____	+ _____

b. Ahora es vuestro turno, escribe un pequeño texto lleno de tópicos sobre la nacionalidad de tu compañero. Una vez que hayáis terminado lo vais a leer en voz alta y vuestro compañero tendrá que argumentar.



5. Reflexión final:

- ¿Te ha gustado la actividad?, ¿cómo te has sentido durante su desarrollo?
- ¿Qué has aprendido con ella?, ¿qué te ha parecido lo más fácil?, ¿y lo más difícil?
- ¿Ha cambiado tu forma de ver a las personas de otras culturas?, ¿por qué?
- Completa la siguiente frase: a partir de ahora, cuando vea a personas de otras culturas...

SECUENCIA 2. GUÍA DIDÁCTICA

NIVEL DEL PCIC	B2
MATERIAL	<i>Asterix en Hispania</i>
OBJETIVO	- Tomar conciencia del grado en que la perspectiva de la propia identidad cultural (tópicos y estereotipos) influye en la interpretación de la nueva lengua. - Hacer un uso estratégico de procedimientos para reducir la influencia de los prejuicios y tópicos y posturas etnocéntricas a la hora de acercarnos a la nueva realidad.
CONTENIDOS GRAMATICALES	Estructuras argumentativas; ej: <i>no creas que + indicativo + lo que pasa es que + indicativo</i> .
CONTENIDOS FUNCIONALES	Hacer hipótesis Narrar y describir Expresar desacuerdo Contraargumentar
CONTENIDOS LÉXICOS	Léxico relacionado con el cómic y con los estereotipos
CONTENIDOS CULTURALES	Estereotipos relacionados con la cultura española
ACTIVIDADES DE LA LENGUA	Comprensión (oral-escrita), expresión (oral-escrita), interacción, mediación
AGRUPAMIENTOS	Individual, parejas, gran grupo
DURACIÓN	1 sesión de una hora y media

PROCEDIMIENTO

1a. Esta actividad está destinada a activar los esquemas de conocimiento y las estrategias adecuadas para la realización de las actividades posteriores. Para ello, primero, se intenta motivar al alumno utilizando un material que forma parte de su infancia, despertando así el lado afectivo y evitando así reacciones negativas que bloqueen el aprendizaje (1a).

1b. A continuación, el profesor intentará activar las estrategias necesarias para que el alumno pueda realizar la actividad de lectura. Para ello, entre todos analizarán cómo se leen los cómics, con el fin de activar las estrategias necesarias para llevar a cabo este tipo de lectura y se proporcionará el léxico necesario para hablar de ello.

2a. Se le pedirá a los estudiantes que formulen hipótesis con el fin de que puedan anticipar el contenido que se van a encontrar en los apartados siguientes y, así, conseguir una correcta comprensión. Por ello, una vez realizadas las hipótesis, el profesor deberá contar de forma breve el argumento del cómic.

b. Se les proporcionará a los alumnos las tiras siguientes recortadas en viñetas, de modo que tienen que buscar al resto de los compañeros que tienen la misma tira. Para ello, los alumnos deberán describir sus viñetas



Fig. 11. Asterix en Hispania, de R. Goscinny.

c. Una vez localizados los miembros de cada grupo, deberán los recursos que conocen para narrar lo que ocurre en las tiras a sus compañeros. Los apartados a y b, sirven para repasar recursos narrativos y descriptivos.

d. El profesor tratará de conducir a los alumnos hasta el concepto de estereotipo o tópico y se analizarán los que aparecen en las diferentes tiras.

3. La finalidad de esta actividad es analizar uno de los tópicos los alumnos habrán citado en la actividad anterior con el fin de desmontarlo:

a. Primero, los estudiantes deberán en parejas marcar las afirmaciones que les parezcan correctas. Dichas afirmaciones están basadas en las ideas más típicas y estereotipadas que circulan en torno a los toros y confirmarlas leyendo el texto y los gráficos que se presentan a continuación.

b. Para que el alumno sea consciente de cómo los estereotipos pueden distorsionar también las manifestaciones populares típicas de su cultura, se les pide que escriban una serie de frases similares.

4. En la misma línea se sitúa esta actividad, sólo que ahora en lugar de tratar manifestaciones culturales nos centraremos en los individuos y su proyección social. Además esta actividad nos servirá para introducir recursos lingüísticos para argumentar. Tanto con esta actividad como con la anterior el profesor deberá favorecer la reflexión por parte de los estudiantes sobre cómo los prejuicios pueden alejarles de la nueva cultura. Se trata, también, de despertar actitudes de empatía para superar dichos estereotipos y favorecer el abandono de posturas etnocéntricas.

Una vez que el estudiante ha escrito su texto sobre la nacionalidad del compañero, éste lo leerá en voz alta delante de todos y el aludido tendrá que contraargumentar, los demás estudiantes también podrán participar y crear así un debate despierte actitudes reflexivas.

5. Se activarán estrategias metacognitivas mediante la reflexión del proceso de aprendizaje que han llevado a cabo con estas actividades y lo evalúen. Para ayudar a dicho proceso se podrá también hacer una puesta en común.

SECUENCIA 3

1a. ¿Qué tienen en común Graham Bell, Benjamin Franklin, Alfred Nobel, Thomas Edison y Samuel Colt?

b. Grandes inventos españoles. Los españoles también hemos inventado grandes cosas para la humanidad. A continuación, te presentamos los más importantes; para descubrirlos sólo tienes que relacionar las siguientes descripciones con las fotos y los nombres:

A

Invento de gran sencillez: un palo hincado en un caramelo. Sin embargo, supuso una revolución en el mundo de las golosinas. Con el palo, los niños podían comerse el caramelo sin riesgo de atragantarse o de mancharse. Fue en los años cincuenta cuando Enric Bernat, tuvo la idea de ponerle el palito al caramelo. El primer caramelo de estas características apareció en 1958 y tenía el palo de madera. La difusión del chupachups comenzó enseguida.

B

Lo que don Leonardo Torres Quevedo inventó fue una antigua aspiración de chamanes y parapsicólogos: la de mover objetos a fue el *telekino*, que vino a hacer realidad la distancia sin la intervención aparente de fuerzas físicas. Un inventor nacido en tierras de Cantabria iba a conseguir científicamente lo que otros llevaban siglos intentando hacer con el poder de sus mentes.

C

Fue inventado durante la Guerra Civil española por Juan Finisterre durante su convalecencia en un hospital de Valencia (tras haber sido sepultado por un bombardeo en Madrid). Finisterre ideó el fútbolín pensando en las necesidades lúdicas de los niños de la época: lo que más les gustaba era el fútbol, pero en días de lluvia, ¿qué podían hacer? También pensó en los niños mutilados de guerra. Por ello, con ayuda de un amigo carpintero, construyó unos muñecos de madera de boj atravesados por un palo que jugaban con una pelota de corcho.

D

En 1956, Manuel Jalón, ingeniero y oficial del ejército del Aire, le cuenta a su compañero de la base aérea, Emilio Bellvis cómo se fregaban los suelos en los Estados Unidos (con un cubo con rodillos y una mopa plana). Emilio observa que en España se fregaban los suelos de rodillas, y se propuso facilitar la situación. Así, inventó un artificio que consistía en un palo en el que se ponía en un extremo una mopa. Esta mopa se escurría en un cubo con unos rodillos que se accionaban por medio de un pedal. Este sistema era bastante imperfecto, pues no se conseguía un buen escurrido. Pero en 1965 Bellvis encontró la solución: un embudo troncocónico, estrecho por debajo y ancho por arriba, y el mecanismo de escurrido mediante retorcido con escoba redonda, que es como ha llegado hasta nuestros días.

E

En 1920 se fundó en Éibar (Guipúzcoa) una sociedad denominada "El Casco", cuya inicial actividad se centró en la producción de armas. A partir de 1929, la crisis económica mundial obligó a sus fundadores a reconvertirse y a mediados de los años treinta lanzaron al mercado la grapadora, diseñada por ellos mismos (Juan Solozábal y Juan Olive). El afilalápices lo creó Ignacio Urresti en 1945. El primer modelo pesaba aproximadamente un kilo y medio.



SACAPUNTAS



FREGONA



FUTBOLÍN



CHUPA
CHUPS



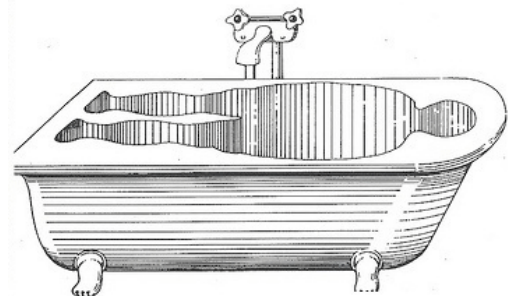
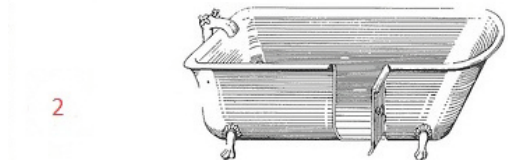
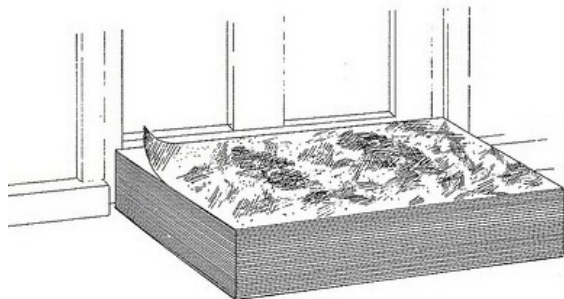
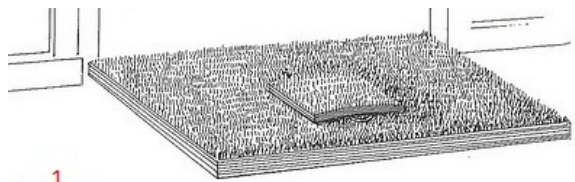
MANDO A DISTANCIA

C. Y en tu cultura, ¿cuáles son los inventos más importantes? Díselo al resto de la clase.



2a. Los españoles siempre hemos sido muy imaginativos, un ejemplo es el profesor Franz de Copenhague. ¿Quién puede ser este personaje?, ¿qué tipo de cosas crees que inventa?, ¿sabes lo que es un Tebeo? Cuéntale tus hipótesis a tu profesor.

b. Aquí te presentamos una serie de inventos del mismo tipo de los del profesor Franz de Copenhague. Míralos y, con tu compañero, responde a las siguientes cuestiones: ¿qué nombre les pondrías?, ¿por qué?, ¿para qué creéis que sirven?



b. Como ya te habrás dado cuenta, el texto está formado por varias partes, cada una con una función diferente. ¿Sabrías decir cuáles son y la función que desempeñan?

c. ¿Cómo has leído este tipo de texto?, ¿qué estrategias has utilizado para comprenderlo? En la vida real podemos encontrar textos similares, ¿sabes a cuáles nos referimos?

ORGANIZADORES DISCURSIVOS			
De manera que Ya que	A pesar de ello En segundo lugar	A fin de Por último	En primer lugar A continuación

Desde el punto de vista de la comodidad, una de las cosas más desagradables para los que viajan en motocicleta es la de tener que limpiarse las gafas cuando las llevan empañadas	Al mismo tiempo la cuerda hará descender la palanca (e), que está colocada en la parte superior del casco	_____ los expertos en el tema no habían podido encontrar, hasta el momento, una solución a este problema
Unas gafas antivaho que se adaptan al casco, (de manera que), los conductores no necesitarán bajarse cada tres o cuatro kilómetros.	_____ de solucionar tan engorroso problema, el profesor Franz, ha ideado un sistema del que forman parte principal	Este sistema consta de , además, de un remolque de altura adecuada(A) sobre cuya plataforma se sitúa un elefantito de pocas semanas, previamente amaestrado
Cada vez que el conductor necesite limpiar sus gafas,(en primer lugar) tiene que tirar de la cuerda (B)	_____ al no poder realizar esta maniobra en plena marcha, se ven obligados a detenerse con demasiada frecuencia	Al sonar la campanilla ©, el elefantito amaestrado echará un chorrito de agua clara que previamente habrá extraído del recipiente
_____ el ocupante de la moto no tendrá que detenerse y disfrutará, en lo que respecta a la visión, de una calidad perfecta durante todo el recorrido	_____ vamos a ver cómo funciona el artilugio	_____ entran en funcionamiento las pilas del interior del mismo, que comunican un movimiento de péndulo a los cepillos limpiacristales (f)

d. ¿Podrías colocar cada organizador discursivo dentro del tipo que le corresponde?, ¿conoces alguno más?

CONTRAPONER DATOS	REFERIRSE A ASPECTOS	SACAR CONSECUENCIAS	PARA EXPRESAR CAUSA	ORDENAR DATOS
- Por el contrario - Sin embargo	- En lo que se refiere a - En cuanto a	- Por tanto - Esto quiere decir	- Puesto que	- Por una parte - Finalmente

4a. Ahora es vuestro turno, en grupos de tres, os vais a convertir en grandes inventores. Pensad en un objeto inédito que pueda resolver un problema o cubrir una necesidad cotidiana. Para ello:

1. Pensaréis qué problema puede resolver.
2. Una descripción del invento.
3. Haréis un esquema o dibujo del aparato, con las partes señaladas, como en un manual de uso.
4. También tendréis que explicar cómo funcionaría.



b. Ahora sólo os queda presentar vuestro invento en la “Feria de jovencitos Einstein”, pero, atención, la competencia es dura y vuestros compañeros también quieren ganar el premio especial. Por eso, es importante que presentéis vuestro producto delante del jurado

5. Reflexión final:

En esta actividad he aprendido que

SECUENCIA 3. GUÍA DIDÁCTICA

NIVEL DEL PCIC	C 1
MATERIAL	Cómic de los inventos de Franz de Copenhague.
OBJETIVO	Presentación de un invento, explicando sus características y su funcionamiento.
CONTENIDOS GRAMATICALES	Organizadores del discurso conectores
CONTENIDOS FUNCIONALES	Organizar la información. Conectar elementos.
CONTENIDOS LÉXICOS	Nociones cualitativas, cuantitativas y espaciales.
CONTENIDOS CULTURALES	Inventos españoles
ACTIVIDADES DE LA LENGUA	Comprensión (oral-escrita), expresión (oral-escrita), interacción.
AGRUPAMIENTOS	Individual, parejas, gran grupo
DURACIÓN	1 sesión de una hora y media

PROCEDIMIENTO

1a y b. Estas dos actividades están destinadas a activar los esquemas de conocimiento y las estrategias adecuadas para la realización de las actividades posteriores. La intención es introducir el tema que se va a tratar en la secuencia. Para ello, partimos de los conocimientos previos que los alumnos poseen (a), mediante una lluvia de ideas en la pizarra para, a continuación, introducir aspectos culturales propios como son los inventos españoles y la comparación con los que pertenecen a la cultura de origen del estudiante. Una variante del apartado b, es recortar los textos, las palabras y las fotos, de modo que los alumnos tengan que emparejarlos.

2a. Una vez introducido el tema, es necesario también preparar al alumno para la actividad de comprensión lectora que va a realizar. Por ello, se presentará al personaje de tebeo Franz de Copenhague. El profesor dejará que los alumnos hagan sus hipótesis sobre quién es ese personaje y, para facilitar la comprensión, les podrá explicar el término tebeo y así, de paso, introducir un aspecto cultural más.

2b. Para confirmar las hipótesis de los estudiantes, se presentarán inventos similares a los de Franz de Copenhague para que éstos puedan inferir los conocimientos necesarios para realizar la actividad siguiente. Para ello, se les pedirá que le pongan un título y expliquen para qué sirve cada objeto. Todo ello, les servirá de repaso de los conocimientos que poseen sobre las características y cualidades de un objeto o producto.

2c. Para concluir, se hará una puesta en común, entre todos los alumnos.

3a. En primer lugar se les mostrará a los estudiantes, el dibujo que muestra el invento de Franz de Copenhague, para que lo observen con atención. Una vez hayan observado el cómic, se les dará las instrucciones necesarias para que, primero ordenen los textos (el profesor les sugerirá que se apoyen en el dibujo) y, después coloquen los conectores en el lugar correcto.

3b y 3c) Una vez organizado el texto, estas dos actividades servirán para hacer una reflexión sobre qué tipo de texto es, sus partes y, de paso, hacer una reflexión sobre las estrategias de lectura que han activado para comprenderlo. Se trata también de que todo ello, además haga que el alumno sea consciente de que dicho tipo lo puede encontrar en la vida real en textos, en los que, se presenta un producto, con sus características, su funcionamiento y el problema que resuelven.

4. Con esta actividad se espera que el alumno ponga en práctica tanto sus conocimientos previos (descripción de características y cualidades de un objeto) como los nuevos. Para ello, se les pedirá que trabajen en grupos (tres personas), siguiendo las instrucciones de la actividad. Al final, tendrán que presentar a los compañeros su proyecto y entre todos tendrán que elegir el mejor. El premio que recibirán lo puede negociar antes con los alumnos, siendo en todo caso algo simbólico y sin valor.

5. CONCLUSIÓN

Al principio de esta investigación, defendimos el valor del cómic como recurso en las clases de ELE. La idea subyacente era poner de manifiesto que la falta de interés o la escasez dicho material en los manuales, no es equivalente a una falta de potencial didáctico.

Para ello, consideramos necesario partir de una reflexión acerca de su valor como recurso didáctico. Las conclusiones a las que hemos llegado son que:

- Dicho valor proviene tanto de su potencial como vehículo de comunicación, como producto cultural, reflejo de la sociedad y de los valores hispanos, que permite al alumno apreciar la cultura de la lengua meta y la reflexión de los valores de la suya, todo ello a través de una perspectiva intercultural que facilita el diálogo entre la cultura de origen y la cultura meta.
- Asimismo, su empleo resulta especialmente interesante, porque desde el punto de vista de la lengua se trata de un material auténtico, reflejo del habla viva, que resulta fácil de comprender al alumno al existir interrelación entre la lengua y la imagen. A estas posibilidades de adquisición de contenidos léxico-gramaticales y culturales hay que añadir algo muy importante: el componente afectivo. Los cómics forman parte de nuestra vida cotidiana con lo cual, al incorporarlos al aula, partimos de un material conocido y con un gran potencial motivador, lo cual desembocará en un aprendizaje más efectivo.
- Además de los aspectos citados, hay que tener en cuenta otros dos relacionados intrínsecamente con el cómic: el humor y lo lúdico, que son factores que ayudan a la adquisición de los componentes citados anteriormente, garantizando un aprendizaje significativo y cooperativo.

Estas reflexiones deberían servir para poner en el lugar adecuado, dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, las actividades basadas en la utilización del cómic. La consideración de dichas actividades como secundarias y, por lo tanto, prescindibles, ha provocado que no se aprovechen en su totalidad todas sus posibilidades didácticas.

Por ello, hemos hecho una propuesta de secuenciación de las mismas, basadas en la integración de actividades de la lengua, a partir de una secuencia que siga un esquema de prelectura / lectura / postlectura / evaluación y que integre aspectos fundamentales como el desarrollo de los materiales curriculares, de la interculturalidad o los esquemas textuales, contribuyendo de manera significativa a un aprendizaje autónomo por parte del estudiante.

Con todo ello, hemos querido acercar, tanto a profesores como a alumnos, un material que presenta numerosas posibilidades de explotación para los diferentes niveles establecidos MCER, además de un recurso muy atractivo para acercar a estos últimos a la lengua meta.

6. BIBLIOGRAFÍA

Acquaroni, L., 2004. "La comprensión lectora". En Sánchez Lobato y Santos Gallardo, I (Eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid. SGEL Madrid, 943-964.

Alonso Cortés, T., 2006. *El desarrollo de la competencia intercultural a través de los malentendidos culturales: una aplicación didáctica*. Memoria del máster en enseñanza del español como lengua extranjera, Instituto Cervantes-UIMP.

Alonso-Cortés Fradejas, M.D., 2000. "Humor e Internet: una buena combinación para hacer más motivadoras y eficaces las clases de ELE". En: *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI Congreso Internacional de ASELE, Zaragoza*, 145-154.

Andreu Andrés, M^a A., García Casas, M. y Mollar García, M., 2005. "La simulación y juego en la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera". *Cuadernos Cervantes*, XI (55), 34-38.

Aparici, R., 1992. *El cómic y la fotonovela en el aula*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid-Ediciones de la Torre.

Arnold, J., 2000. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Colección Cambridge de didáctica de lenguas.

Arroyo Fernández, M., 1999. "¿Cabén los chistes en el aula? Algunos principios para la aplicación del humor en clase y para su integración en los materiales de ELE". En: *Actas del X Congreso Internacional de ASELE. Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Cádiz, 79-86.

Barbieri Durão, A., 2003. "¡Los tebeos en pantalla! El empleo del "tebeo" en el proceso de enseñanza / aprendizaje de español como lengua extranjera". En: *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera: actas del XIV Congreso Internacional de "ASELE"*, Burgos, 596-613.

Barrallo Busto, N. y Gómez Bedoya, María., 2009. "La explotación de una imagen en la clase de E/LE". *Revista redELE*, 16. Disponible en:

http://www.educacion.es/redele/RevistaJunio09/La_explotacion_de_una_imagen_Barrallo_Busto_Gomez_Bedoya.pdf

[Fecha consulta: 10 marzo 2010].

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

- Barrero, M., 2009. *Los cómics como herramientas pedagógicas en el aula. Cuaderno del maestro*. Disponible en <http://cuadernodelmaestro.blogspot.com>
- Barrios Espinosa, M. E., 1997. Motivación en el aula de lengua extranjera. *Encuentro. Revista ELE Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, 9.
- Byram, M. y Fleming, M., 2001, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Cerrolaza, O., Cuadrado, C., Díaz, A. y Martín, M., 1999. "El placer de aprender". *Carabela* 41, 23-33. SGEL, Madrid.
- Chamorro, M.D. y Prats, N., 1994. "La aplicación de los juegos a la enseñanza del español como lengua extranjera". Málaga. *Boletín de ASELE* II. 235-245.
- Consejo de Europa, 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Cruz Moya, O. y Diego Ojeda, A., 2004. "Yo me parto: oralidad, humor, gramática y pragmática, un cóctel lúdico para el aula de ELE". En: *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilla, 234-240.
- Díez Santos, C. 2000. "La motivación en clase de ELE", *Frecuencia- L* 15, 3-8. Edinumen, Madrid.
- Gosciny, R. y Uderzo, A., 1999. *Asterix en Hispania*. Barcelona: Salvat.
- Jáuregui E., y Fernández Solís J.D, 2006. El humor positivo en la vida y el trabajo. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 27. Disponible en: www.ucm.es/info/circulo/no27/jauregui.pdf [Fecha consulta: 20 marzo 2010].
- Fernández Paz, A., 1991. *Os Cómics nas aulas*. Vigo: Edicións Xerais.
- Fernández Silva C. y Pérez Gutiérrez M., 2003. "El humor no quita lo específico". En: *actas del Segundo Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Ámsterdam, 230-234.
- Fernández, S. 1997. "Aprender como juego. Juegos para aprender español", *Carabela* 41, 7-21. SGEL, Madrid.

García Santa-Cecilia, A., 2002. "Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas", en *El Español en el Mundo. Anuario del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes, Círculo de Lectores, Plaza & Janés, 5-48.

García Santa-Cecilia, A., 2007. Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia del español. Entrevista a Álvaro García Santa Cecilia. *marcoELE*, 5
Disponibile en:
<http://marcoele.com/plan-curricular-del-instituto-cervantes-niveles-de-referencia-para-el-espanol>
[Fecha consulta: 24 junio 2010].

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

González Verdejo, N., 2002. "Humor se escribe con "u" de universal: la risa como medio de acercamiento cultural". En *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII congreso internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera, ASELE*, 346-357.

Iglesias Casal, I., 1999. "La creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE: caracterización y aplicaciones". En *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Cádiz, 941-954.

Iglesias Casal, I., 2000. "Sobre la anatomía de lo cómico: recursos lingüísticos y extralingüísticos del humor verbal". En *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI Congreso Internacional ASELE*, Zaragoza, 439-449.

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

Jáuregui, E., 2003. "La risa afecta a la misma zona del cerebro que activa la cocaína". *El Mundo* (05/12/2003).

Martín Camacho, J., 2003. *El humor y la dimensión creativa en la psicoterapia*. Buenos Aires, Psicodebate. Psicología, cultura y sociedad, 6, 45-58.

Krashen, S.D. & Terrell, T.D., 1983. *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. London: Prentice Hall Europe.

Labrador Piquer, M. J. y Morote Magán, P., 2007. "El juego en la enseñanza de ELE". *Glosas Didácticas*, 17. Disponible en:
www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/07.pdf
[Fecha consulta 17 junio 2010]

Littlewood, W., 1981. La enseñanza comunicativa de idiomas; introducción al enfoque comunicativo. *Cambridge: Cambridge University Press*.

Lorenzo Bergillos, F., 2004. "La motivación y el aprendizaje de una L2/LE". En Sánchez Lobato y Santos Gallardo, I (Eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid. SGEL, 305-328.

Marcial García, L., 2006. "El concepto de creatividad: Evolución histórica". En: *III simposium de profesores universitarios de creatividad publicitaria* Barcelona, 41-50.

Martínez-Salanova Sánchez, E. 1999. *El profesor como orientador de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Bases para la didáctica de la orientación laboral, las relaciones interpersonales en el aula y la formación profesional de los profesores*. Madrid: Facep.

Martul Beltrán, L.M., 2003. *Lectura, estrategias y tareas*. Memoria del máster en enseñanza del español como lengua extranjera, Universidad de Barcelona.

Merino, A., 2003. *El cómic hispánico*. Madrid: Cátedra.

Minera Reyna, M., 2009. "El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6 (3), 58-73.

Miquel L., 2004. "La subcompetencia sociocultural". En Sánchez Lobato y Santos Gallardo, I. (Eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid. SGEL Madrid, 511-531.

Miquel, L. y Sans, N. 1992. "El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua". Equipo Cable (Eds.), Madrid. *Revista Cable*, 9.

Moreno García, C. 1997. "Actividades lúdicas para practicar la gramática", *Carabela*, 41, 35-47. SGEL, Madrid.

Nevado Fuentes C., 2008. "El componente lúdico en las clases de ELE", en *marcoELE, Revista de didáctica*, 7. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/7/nevado_juego.pdf [Fecha consulta 15 marzo 2010].

Quino, 2001. *Esto no es todo*. Barcelona: Lumen.

Rodríguez, J.L., 1988. *El cómic y su utilización didáctica. Los tebeos en la enseñanza*. Barcelona: Gustavo Gili.

Ruiz, A., 1996. "Cómo ser profesor de conversación y no morir en el intento: el factor humano". *Boletín de ASELE VI*, Málaga, 339-345.

Sabatés, J. *Los grandes inventos de TBO*. Disponible en:
<http://www.delcomic.es/museo/mono/inventos.htm>
[Fecha de consulta 15 octubre 2010]

Solé, I., 1992. *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

UR, P., 1988. *Grammar Practice Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vecina, L., 2006. "Creatividad". Consejo General Colegios Oficiales de Psicólogos Madrid. *Papeles del psicólogo* 27 (00). 31-39.

Williams, M. y Burden, R., 1999. *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Colección Cambridge de didáctica de lenguas.